



HAL
open science

La notion de qualité de l'enseignement supérieur et son évaluation chez les acteurs dans le cadre de la transposition du Processus de Bologne : le cas des universités publiques et de l'INP-HB en Côte d'Ivoire

Méagnet Désiré Ble

► To cite this version:

Méagnet Désiré Ble. La notion de qualité de l'enseignement supérieur et son évaluation chez les acteurs dans le cadre de la transposition du Processus de Bologne : le cas des universités publiques et de l'INP-HB en Côte d'Ivoire. Education. Université de Lyon, 2017. Français. NNT : 2017LYSE2044 . tel-01808443

HAL Id: tel-01808443

<https://theses.hal.science/tel-01808443>

Submitted on 5 Jun 2018

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.



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

N° d'ordre NNT : 2017LYSE2044

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 485 Éducation Psychologie Information
Communication**

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 27 juin 2017, par :

Meagnet Desire BLE

**La notion de qualité de l'enseignement supérieur
et son évaluation chez les acteurs dans le cadre
de la transposition du Processus de Bologne.**

*Le cas des universités publiques et de l'INP-HB en Côte
d'Ivoire.*

Devant le jury composé de :

Jean-Emile CHARLIER, Professeur d'université, Université Catholique de Louvain, Président

Emmanuelle ANNOOT, Professeure des universités, Université de Rouen, Rapporteur

Saeed PAIVANDI, Professeur des universités, Université de Lorraine, Rapporteur

Laurent COSNEFROY, Professeur des universités, Ecole normale Supérieure de Lyon, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

Université Lumière Lyon 2

École doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Informatique Communication

Laboratoire : Education Cultures et Politiques

**La notion de qualité de l'enseignement supérieur et
son évaluation chez les acteurs dans le cadre de la
transposition du Processus de Bologne.
Le cas des universités publiques et de l'INP-HB en Côte
d'Ivoire**

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

Par

BLÉ Méagnet Désiré

Sous la direction de Laurent COSNEFROY

Membres du Jury :

Emmanuelle ANNOOT, Professeur, Université de Rouen

Jean-Émile CHARLIER, Professeur, Université catholique de Louvain

Laurent COSNEFROY, Professeur, École Normale Supérieure de Lyon

Saeed PAIVANDI, Professeur, Université de Lorraine

2017

Université Lumière Lyon 2

École doctorale EPIC ED 485

Laboratoire : Education Cultures et Politiques

THÈSE

Présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Lyon 2

Discipline : Sciences de l'éducation

**La notion de qualité de l'enseignement supérieur et
son évaluation chez les acteurs dans le cadre de la
transposition du Processus de Bologne.
Le cas des universités publiques et de l'INP-HB en Côte
d'Ivoire**

Présentée et soutenue publiquement

Par

BLÉ Méagnet Désiré

Sous la direction de Laurent COSNEFROY

Membres du Jury :

Emmanuelle ANNOOT, Professeur, Université de Rouen

Jean-Émile CHARLIER, Professeur, Université catholique de Louvain

Laurent COSNEFROY, Professeur, École Normale Supérieure de Lyon

Saeed PAIVANDI, Professeur, Université de Lorraine

2017

Résumé :

La qualité de l'enseignement supérieur en Afrique est une notion très évoquée, pour en relever la dégradation, ou la nécessité d'en voir pourvus les institutions et systèmes d'enseignement.

Pourtant le cadre de la transposition du processus de Bologne interroge quant au contenu et à la pertinence de cette notion dans nos pays.

Au plan théorique, en rappelant l'importance de l'enseignement supérieur dans le développement socio-économique, puis le contexte de création du processus de Bologne, ainsi que l'analyse de ses principaux textes, nous avons souligné les conditions de déroulement de la transposition du processus de Bologne dans l'enseignement supérieur. Nous terminons cette partie en disséquant l'aspect de la qualité dans l'enseignement supérieur, ainsi que son évaluation en Europe et dans le monde.

Dans cette étude, en approchant les acteurs de l'enseignement supérieur, par les méthodes d'entretien et de questionnaires, nous tentons de mettre en lumière la notion de la qualité et son évaluation selon le point de vue de ceux-ci. Ce sont principalement les universités publiques et l'INP-HB qui ont constitué notre terrain d'étude.

Les résultats de l'étude nous montrent une qualité de l'enseignement supérieur, en particulier avec les intrants (compétences des enseignants, infrastructures et équipements) comme principales caractéristiques mais également l'insertion professionnelle et l'employabilité, marqueurs de cette qualité.

Mots-clés :

Qualité – Enseignement supérieur - Processus de Bologne – Évaluation de la qualité – Système LMD.

Abstract:

The quality of Higher Education in Africa is a very evocated word, to say its fallings or the need to see institutions and education systems with it. However, the framework of Bologna Process transposition questions about content and relevance of this notion in our countries.

From the theoretical viewpoint, remembering the importance of Higher Education in socio-economic growing, then the context of Bologna Process creation, as well as the analysis of Bologna mains texts, we emphasize the circumstances of Bologna Process transposition in Higher Education. We complete this part dissecting the issue of quality in Higher Education, as well as its assessment in Europe and in the world.

In this study, approaching higher education stakeholders, with interviews and questionnaires, we try to put the light on this issue and its assessment according to their view points. It's mainly the public's universities and INP-HB, our ground studies.

Results shows us a quality of Higher Education, in particular with entrants (teacher's abilities, infrastructures and equipment's) as mains characteristics but equally the professional insertion and employability, clue of this quality

Keywords:

Quality - Higher Education - Bologna Process – LMD System – Evaluation of quality

REMERCIEMENTS

Qu'il nous soit permis de remercier le Dieu, inspirateur et ordonnateur du savoir, de la volonté. Notre foi a été une lumière, comme le phare dans une mer agitée, tout au long de ce parcours. La gloire lui soit rendue.

La thèse, ouvrage académique et surtout social, ne parviendrait à être achevée que grâce à la contribution intellectuelle, affective et spirituelle de personnes nous attribuant leur confiance afin de mener à terme ce travail.

Au premier rang desquels, le Professeur Laurent Cosnefroy, notre directeur de recherche, grâce à qui nous n'avons jamais manqué d'encouragements, de bienveillance et de conseils. Votre apport est inestimable, mais permettez-moi de vous témoigner ma gratitude pour votre rigueur intellectuelle, empreinte de générosité et de sincérité.

Nous remercions le Professeur Emmanuelle Annot, le Professeur Jean-Émile Charlier, le Professeur Saeed Paivandi pour leurs conseils et contributions.

Nos remerciements vont à l'endroit des enseignants, du personnel administratif et des doctorants pour le Doctorat en Sciences de l'éducation de l'Université Lumière Lyon 2, ainsi que de l'école doctorale EPIC, Éducation Psychologie Information et Communication, et le laboratoire ECP, Éducation Cultures Politiques. Je n'oublie pas l'Université de Rouen et l'Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle.

Nous voudrions remercier le Professeur Kanvaly Fadiga, de l'ENS Abidjan pour ses contributions et ses conseils. Ainsi que Docteur Kra André, de l'INP-HB Yamoussoukro, pour ses conseils et les ouvrages suggérés.

Le Professeur Yao Sévérin, de l'Université Alassane Ouattara de Bouaké, pour les encouragements et suggestions.

A ma Mère Kourouma Fatoumata, et à mon Père, Blé Mamadou, nos mots de gratitude ne pourraient suffire à exprimer notre reconnaissance pour votre soutien, conseils et encouragements inconditionnels.

A ma femme, Tatiana, nous voilà au bout de cette aventure singulière qu'est le mémoire de thèse. Ton soutien indéfectible nous a été très précieux, qui plus est, dans les périodes de stress. Merci à toi.

Merci à vous, mes frères et sœurs pour avoir été depuis toujours, auprès de moi, et nourri ma motivation.

A tous les participants aux enquêtes, merci d'y avoir consacré votre précieux temps. Comprenez que je ne puisse vous citer...

A tous ceux qui ne l'ont pas été, mille excuses et merci du fond du cœur.

SOMMAIRE :

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	15
DEUXIÈME PARTIE : QUESTION DE RECHERCHE	211
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	222
CONCLUSION GÉNÉRALE	404
BIBLIOGRAPHIE	410
ANNEXES	444

LISTE DES TABLEAUX :

	Page
Tableau I : Répartition des enseignants et étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur publics en 2007	21
Tableau II : Effectifs des étudiants des universités publiques par établissement et par sexe	21
Tableau III : Répartition des enseignants des universités et grandes écoles par établissement et par sexe	22
Tableau IV : Ratio étudiants-enseignants dans les universités selon le statut, par établissement et par faculté	22
Tableau V : Répartition du personnel administratif et technique dans les universités et grandes écoles par sexe selon le type et le statut d'établissement	23
Tableau VI : Evolution des effectifs et taux d'encadrement pédagogique	125
Tableau VII : Tableau décrivant le pourcentage du PIB consacré au secteur éducatif, dont celui consacré au sous-secteur de l'enseignement supérieur	134
Tableau VIII : Différentes actions ou modalités associées à un enseignement supérieur d'excellence	169
Tableau croisé 1 : La hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon le statut	290
Tableau croisé 2 : L'approche de la qualité selon le statut	291
Tableau croisé 3 : Les critères de la qualité selon le statut	293
Tableau croisé 4 : L'état des lieux de la qualité selon le statut	295
Tableau croisé 5 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le statut	297
Tableau croisé 6 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le statut	300
Tableau croisé 7 : L'amélioration de la qualité selon le statut	303
Tableau croisé 8 : Le statut, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon la hiérarchie	306
Tableau croisé 9 : L'approche de la qualité selon la hiérarchie	307
Tableau croisé 10 : Les critères de la qualité selon la hiérarchie	309
Tableau croisé 11 : L'état des lieux de la qualité selon la hiérarchie	312

Tableau croisé 12 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon la hiérarchie	314
Tableau croisé 13 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon la hiérarchie	317
Tableau croisé 14 : L'amélioration de la qualité selon la hiérarchie	321
Tableau croisé 15 : Le statut, la hiérarchie, l'ancienneté, la spécialité selon le niveau d'études	325
Tableau croisé 16 : L'approche de la qualité selon le niveau d'études	326
Tableau croisé 17 : Les critères de la qualité selon le niveau d'études	328
Tableau croisé 18 : L'état des lieux de la qualité selon le niveau d'études	331
Tableau croisé 19 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études	332
Tableau croisé 20 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études	336
Tableau croisé 21 : L'amélioration de la qualité selon le niveau d'études	340
Tableau croisé 22 : Le statut, la hiérarchie, le niveau d'études, la spécialité selon l'ancienneté	344
Tableau croisé 23 : L'approche de la qualité selon l'ancienneté	346
Tableau croisé 24 : Les critères de la qualité selon l'ancienneté	348
Tableau croisé 25 : L'état des lieux de la qualité selon l'ancienneté	350
Tableau croisé 26 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté	352
Tableau croisé 27 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté	355
Tableau croisé 28 : L'amélioration de la qualité selon l'ancienneté	359
Tableau croisé 29 : Le statut, la hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté selon la spécialité	362
Tableau croisé 30 : L'approche de la qualité selon la spécialité	364
Tableau croisé 31 : Les critères de la qualité selon la spécialité	366
Tableau croisé 32 : L'état des lieux de la qualité selon la spécialité	369

Tableau croisé 33 : Les éléments positifs de l'état des lieux de la qualité selon la spécialité	370
Tableau croisé 34 : Les éléments négatifs de l'état des lieux de la qualité selon la spécialité	374
Tableau croisé 35 : L'amélioration de la qualité selon la spécialité	377

LISTE DES GRAPHIQUES :

	Page
Graphique 1 : La hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon le statut	290
Graphique 2 : L'approche de la qualité selon le statut	292
Graphique 3 : Les critères de la qualité selon le statut	294
Graphique 4 : L'état des lieux de la qualité selon le statut	296
Graphique 5 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le statut	297
Graphique 6 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le statut	300
Graphique 7 : L'amélioration de la qualité selon le statut	303
Graphique 8 : Le statut, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon la hiérarchie	306
Graphique 9 : L'approche de la qualité selon la hiérarchie	308
Graphique 10 : Les critères de la qualité selon la hiérarchie	310
Graphique 11 : L'état des lieux de la qualité selon la hiérarchie	312
Graphique 12 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon la hiérarchie	314
Graphique 13 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon la hiérarchie	318
Graphique 14 : L'amélioration de la qualité selon la hiérarchie	321
Graphique 15 : Le statut, la hiérarchie, l'ancienneté, la spécialité selon le niveau d'études	325
Graphique 16 : L'approche de la qualité selon le niveau d'études	327
Graphique 17 : Les critères de la qualité selon le niveau d'études	329
Graphique 18 : L'état des lieux de la qualité selon le niveau d'études	332
Graphique 19 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études	333

Graphique 20 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études	337
Graphique 21 : L'amélioration de la qualité selon le niveau d'études	340
Graphique 22 : Le statut, la hiérarchie, le niveau d'études, la spécialité selon l'ancienneté	344
Graphique 23 : L'approche de la qualité selon l'ancienneté	346
Graphique 24 : Les critères de la qualité selon l'ancienneté	348
Graphique 25 : L'état des lieux de la qualité selon l'ancienneté	351
Graphique 26 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté	352
Graphique 27 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté	356
Graphique 28 : L'amélioration de la qualité selon l'ancienneté	359
Graphique 29 : Le statut, la hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté selon la spécialité	363
Graphique 30 : L'approche de la qualité selon la spécialité	364
Graphique 31 : Les critères de la qualité selon la spécialité	366
Graphique 32 : L'état des lieux de la qualité selon la spécialité	369
Graphique 33 : Les éléments positifs de l'état des lieux de la qualité selon la spécialité	371
Graphique 34 : Les éléments négatifs de L'état des lieux de la qualité selon la spécialité	374
Graphique 35 : L'amélioration de la qualité selon la spécialité	377

LISTE DES SIGLES

ADEA Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AGCS Accord Général sur le Commerce et les Services
AGTDC Accord Général sur les Tarifs Douaniers et le Commerce
AQE Assurance Qualité Externe
AQI Assurance Qualité Interne
AUA Association des Universités Africaines
BEPC Brevet d'Études du Premier Cycle
CAMES Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur
CCA Conseil Canadien de l'Apprentissage
CDAA Communauté de Développement d'Afrique Australe
CE Commission Européenne
CECT Crédits d'Évaluations Capitalisables et Transférables
CEDEAO Communauté des États de l'Afrique de l'Ouest
CEMAC Communauté Économique et Monétaire d'Afrique Centrale
CEPE Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CERI Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
CNE Comité National d'Évaluation
CNUCED Conférence des Nations-Unies pour le Commerce et le Développement
CRUFAOCI Conférence des Recteurs des Universités Francophones d'Afrique et de l'Océan Indien
CTS Conseil Technique et Scientifique
EAD Enseignement A Distance
EAES Espace Africain de l'Enseignement Supérieur
ECTS European Credit Transfert System
EEE Évaluation des enseignements par les étudiants
EEQ Évaluation Externe de la Qualité
EER Espace Européen de la Recherche
EES Établissements d'Enseignement Supérieur
EEES Espace Européen de l'Enseignement Supérieur
EFCPC École de Formation Continue et de Perfectionnement des Cadres
EFTLV Éducation et Formation Tout au Long de La Vie
ENLACES Espace Latino-Américain et Caribéen pour l'Enseignement Supérieur

ENQA European Association for Quality Assurance
ENS École Normale Supérieure
ENSEA École Nationale de Statistiques et d'Économie Appliquée
EPT Éducation Pour Tous
ESA École Supérieure d'Agronomie
ESCAE École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises
ESG European Standards Guidelines
ESIB National Union of Students in Europe
ESMG École Supérieure des Mines et de Géologie
ESTP École Supérieure des Travaux Publics
EURASHE European Association of Institutions in Higher Education
FAD Formation A Distance
FESCI Fédération Estudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire
FOAD Formation Ouverte et A Distance
GATT General Agreement on Tariffs and Trade
GATS General Agreement on Trade in Services
IPE Institut International de Planification de l'Éducation
IUT Institut Universitaire Technologique
INP-HB Institut National Polytechnique Houphouët-Boigny
INQAAHE International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
ISO International Organization for Standardisation
LMD Licence-Master – Doctorat
LOLF Lois des Finances
MESRS Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
NEPAD Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
NGP Nouvelle Gestion Publique
NPM New Public Management
OCDE Organisation pour la Coopération et le Développement Économique
OMC Organisation Mondiale du Commerce
OMD Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONU Organisation des Nations-Unies

PAES Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur

PAS Politiques d'Ajustement Structurel - Programmes d'Ajustement Structurel

PAT Personnel Administratif et Technique

PIB Produit Intérieur Brut

PTCI Programmes de Troisième Cycle Interuniversitaires

PVD Pays en Voie de Développement

REESAO Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest

ROCARE Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation

SADC Southern African Development Community

SARUA Association régionale des universités d'Afrique australe

SJTU Shanghai Jiao Tong University

SSCI Social Science Citation Index

THES Times Higher Education Supplement

TIC Technologies de l'Information et de la Communication

TICE Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation

UA Union Africaine

UAA Université d'Abobo-Adjamé

UAO Université Alassane Ouattara

UB Université de Bouaké

UC Université de Cocody

UCAD Université Cheick Anta Diop de Dakar

UE Union Européenne

UEMOA Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine

UFHB Université Félix Houphouët-Boigny

UFR Unités de Formation et de Recherche

UJLG Université Jean Lorougnon Guédé

UNA Université Nangui Abrogoua

UNEF Union Nationale des Etudiants de France

UNESCO United Nations Educational Scientific, and Cultural Organisation

UPGC Université Péloforo Gon Coulibaly

URES Unité Régionale de l'Enseignement Supérieur

VIH/SIDA Virus d'Immuno-déficience Humain/ Syndrome d' Immuno-Déficience Acquis

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

INTRODUCTION AU CADRE THÉORIQUE :

Nous présentons dans cette partie les grandes lignes à l'origine de notre questionnement. Il s'agit de rappeler l'état de la qualité des établissements d'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire, dans le contexte de la transposition du Processus de Bologne, plus connu sous le terme de système LMD. La question de la pertinence de ces réformes se pose donc, avec enfin la présentation de quelques éléments de contexte sur l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire.

1. Bref rappel de l'état de qualité des établissements d'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire et nécessité de l'instauration d'un système d'assurance-qualité :

Il nous revient de rappeler le contexte dans lequel baigne le système de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire. Des caractéristiques communes aux établissements d'enseignement supérieur des pays de l'Afrique subsaharienne sont constatées : une hausse très importante des effectifs étudiants, la baisse de qualification des personnels enseignants, le manque d'enseignants qualifiés, l'inadéquation et la rareté des matériels informatiques et numériques, le manque de ressources documentaires dans les bibliothèques, l'obsolescence des équipements et laboratoires (Bollag,2004 ; Materu,2007 ; Albatch, Reisberg & Rumbley, 2009)

Ces données ajoutées au contexte plus élargi de l'enseignement supérieur : mondialisation, accords, concurrence sur le marché de l'enseignement supérieur, exigences des employeurs et du monde du travail en plus d'une mise en place du système LMD, commandent l'instauration d'un système d'assurance qualité dans les établissements.

2. Présentation du Processus de Bologne et aperçu de son déroulement :

Le Processus de Bologne a été initié en 1999. Ayant pour objectif la mise en place d'un système européen de l'enseignement supérieur, basé sur une harmonisation de l'offre de formation, il se caractérise par une architecture en plusieurs niveaux composés de la Licence, du Master et du Doctorat. L'organisation pédagogique se fait par semestre avec des crédits d'évaluation capitalisables et transférables (CECT). D'autres caractéristiques du Processus de Bologne, qui dans la sphère francophone a été traduite en système LMD (Licence-Master - Doctorat) consistent à accorder une importance à la mobilité des étudiants et des personnels (enseignants et administratifs), à la professionnalisation des filières. La coopération en matière d'assurance-

qualité entre les établissements et les états constitue un des points essentiels de la mise en œuvre du système LMD ou Processus de Bologne.

Des séminaires, des cellules de réflexion sont mis en place afin de procéder de façon convenable à une restructuration des curricula et offres de formation dans l'optique du système LMD.

3. Questionnement sur la pertinence de l'application du processus d'assurance-qualité, élément du Processus de Bologne :

Mais que recouvre l'application du Processus de Bologne et de l'assurance-qualité pour l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire ? Les établissements possèdent-ils les normes et infrastructures leur permettant de se conformer aux standards de la qualité ? Les conditions sont-elles réunies pour permettre la mise en place d'un système d'assurance-qualité ?

4. Les établissements d'enseignement supérieur :

Les établissements d'enseignement supérieur comprennent les structures suivantes :

Les Universités (publiques et privées) ;

Les Grandes Écoles publiques ;

Les écoles privées d'enseignement supérieur ;

Les établissements hors Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS).

Pour notre étude, nous mettrons l'accent sur les établissements d'enseignement supérieur publics à caractère universitaire, comprenant donc les universités publiques et l'Institut National Polytechnique Houphouët-Boigny (INP-HB)¹.

L'Université Félix Houphouët-Boigny :

L'Université Félix Houphouët-Boigny (ex-Cocody) dispense des formations dans les disciplines scientifiques, technologiques, médicales, juridiques, économiques et littéraires.

Elle comporte 13 Unités de Formation et de Recherche (UFR) :

- Sciences Juridiques, Administratives et Politiques ;
- Sciences des Structures de la Matière et de Technologie ;
- Sciences de l'Homme et de la Société ;
- Biosciences ;

¹ Pour l'année universitaire 2016-2017, deux universités ont été mises en fonction : l'Université de Man et l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire

- Sciences Médicales ;
- Sciences Pharmaceutiques et Biologiques ;
- Odontostomatologie ;
- Criminologie ;
- Information, Communication et Art ;
- Langues, Littératures et Civilisations ;
- Sciences économiques et de Gestion ;
- Mathématiques et Informatique ;
- Sciences de la Terre et des Ressources minières ;

Deux centres de recherche autonomes, une école de formation continue et des instituts.

L'Université Félix Houphouët-Boigny comprend 1355 enseignants-chercheurs, environ 805 agents, environ 70 000 étudiants (Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – MESRS, Dernière consultation : 24 janvier 2017)

L'Université Nanguï Abrogoua :

L'Université Nanguï Abrogoua (UNA) fournit à ses étudiants une formation en Sciences Fondamentales (Maths) et Expérimentales (Physique, Chimie et Biosciences). L'Université est également le cadre de la préparation aux Sciences de la santé : Médecine, Pharmacie et Odontostomatologie (Tronc Commun) à travers l'École Préparatoire aux Sciences de la Santé.

Réorganisée en 1996, elle comporte quatre Unités de Formation et de Recherche (UFR) :

- UFR sciences fondamentales et appliquées ;
- UFR sciences et gestion de l'environnement ;
- UFR sciences et technologie des aliments ;
- UFR sciences de la nature.

L'Université Alassane Ouattara :

C'est par le décret N° 95/975 du 20/11/1995 (Annuaire statistique de l'enseignement supérieur 2013-2014) que la création de l'Université de Bouaké, rebaptisée Université Alassane Ouattara en 2012, a été officielle. Elle est composée de quatre Unités de Formation et de Recherche (UFR) :

- UFR communication, milieu et société ;

- UFR sciences économiques et développement ;
- UFR sciences juridiques, administratives et de gestion ;
- UFR sciences médicales ;

Trois centres et un institut.

Le corps social de l'Université Alassane Ouattara comprend : 262 enseignants, 319 personnels administratifs et techniques, 30 000 étudiants. (Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – MESRS, Dernière consultation : 24 janvier 2017)

L'Université Péléforo GON COULIBALY :

C'est par le décret N° 2012-985 du 10/10/2012 que l'Université Péléforo GON COULIBALY résultant de la transformation de l'Unité Régionale de l'Enseignement Supérieur (URES) de Korhogo en université de plein exercice, a été créée (octobre 2012).

Ayant pour mission de former des cadres spécialistes du développement local, rural, communautaire, l'université dispense des cursus :

En sciences médicales ;

- dans la filière de la didactique en sciences de la vie et de la terre,
- en sciences physiques et mathématiques ;
- dans les filières agro-pastorales ;
- dans les sciences de la gestion, notamment Droit et Economie.

L'Université Jean LOROUGNON GUÉDÉ :

L'Université Jean LOROUGNON GUÉDÉ par le décret N° 2012-986 du 10/10/2012 a été créée en octobre 2012. Dans sa mission de permettre la formation de cadres spécialistes du développement local, rural, communautaire, elle privilégie les domaines suivants :

- les filières agro-forestière et agro-alimentaire ;
- la filière de la didactique en sciences de la nature ;
- sciences physiques ;
- les sciences et technologies ;
- les filières de gestion de l'environnement et de l'ingénierie écologique
- les sciences sociales et économiques.

L'université comprend 106 enseignants-chercheurs et 75 personnels administratifs et techniques. (Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – MESRS, Dernière consultation : 24 janvier 2017)

L'Institut National Polytechnique Houphouët-Boigny :

L'INP-HB (Institut National Polytechnique Houphouët-Boigny) de Yamoussoukro est un établissement d'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire, créé par le décret N°96-678 du 04/09/1996. Pôle d'excellence, il forme les techniciens supérieurs et Ingénieurs dans les principaux secteurs d'activités : primaire (Agronomie, élevage...), secondaire (industrie) et tertiaire (commerce, gestion...).

Il comprend six écoles :

- École Supérieure d'Agronomie (ESA) ;
- École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises (ESCAE) ;
- École Supérieure d'Industrie (ESI) ;
- École Supérieure des Mines et de Géologie (ESMG) ;
- École Supérieure des Travaux Publics (ESTP) ;
- École de Formation Continue et de Perfectionnement des Cadres (EFCPC).

S'efforçant d'adapter leurs curricula et infrastructures au Processus de Bologne ou système LMD, des réformes sont entreprises dans les établissements.

Quelques statistiques :

ÉTABLISSEMENTS	Enseignants	Professeurs et Maîtres de Conférences	Étudiants	Ratio Général	Ratio Cours Magistraux
ENS	117	15	3568	1Ens/31Etud	1Ens/238Etud
ENSEA	15	0	288	1Ens/20Etud	
INP-HB	440	9	3166	1Ens/8Etud	1Ens/352Etud
S/Total Gde École	572	24	7022	1Ens/12Etud	1Ens/293Etud
UAA	158	21	6682	1Ens/ 4Etud	1Ens/318Etud
UB	282	36	10340	1Ens/42Etud	1Ens/305Etud
UC	1388	331	51411	1Ens/37Etud	1Ens/156Etud
S/Total Université	1828	388	68433	1Ens/38Etud	1Ens/178Etud
TOTAL	2400	412	75455	1Ens/31Etud	1Ens/180Etud

Tableau I : Répartition des enseignants et étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur publics en 2007 (Rocare, 2007). Source : MES, 2007

SIGLE ETAB	F	M	Total
UFHB	20 293	41 444	61 737
UNA	1 259	3 521	4 780
UAO	3 633	8 106	11 739
UJLG	725	2 077	2 802
UPGC	788	2 155	2 943
Total général	26 698	57 303	84 001

Tableau II : Effectifs des étudiants des universités publiques par établissement et par sexe (Annuaire statistique de l'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire – 2013-2014). Source : DPE/MESRS

TYPE ET STATUT ÉTABLISSEMENT	ÉTABLISSEMENT	F	M	Total	
UNIVERSITÉ PUBLIQUE	UFHB	382	1 560	1 942	
	UAO	54	464	518	
	UJLG	12	134	146	
	UNA	48	222	270	
	UPGC	22	134	156	
Total UNIVERSITÉ PUBLIQUE		518	2 514	3 032	
GRANDE ÉCOLE PUBLIQUE	INP-HB	32	363	395	

Tableau III : Répartition des enseignants des universités et grandes écoles par établissement et par sexe (Annuaire statistique de l'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire – 2013-2014). Source : DPE/MESRS

TYPE ET STATUT ÉTABLISSEMENT	SIGLE ETAB	Nombre d'étudiants	Nombre d'enseignants (brut)	Nombre d'enseignants (équivalent permanents)	Ratio étudiants/ enseignant
UNIVERSITÉ PUBLIQUE	UFHB	61 737	1 942	1 942	32
	UNA	4 780	270	270	18
	UAO	11 739	518	518	23
	UJLG	2 802	146	146	19
	UPGC	2 943	156	156	19
Total UNIVERSITÉ PUBLIQUE		84 001	3032	3 032	28
GRANDE ÉCOLE PUBLIQUE	INP- HB	2 528	395	395	6

Tableau IV : Ratio étudiants-enseignants dans les universités selon le statut, par établissement et par faculté (Annuaire statistique de l'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire–2013-2014). Source : DPE/MESRS

TYPE	STATUT	F	M	Total
UNIVERSITÉ	PUBLIC	515	965	1 480
	PRIVÉ	107	234	341
	Total	622	1 199	1 821
GRANDE ÉCOLE	PUBLIC	315	497	812
	PRIVE	372	1 234	1 606
	Total	687	1 731	2 418

Tableau V : Répartition du personnel administratif et technique dans les universités et grandes écoles par sexe selon le type et le statut d'établissement (Annuaire statistique de l'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire – 2013-2014). Source : DPE/MESRS

I. LE CONTEXTE GENERAL :

I.1. Le contexte de l'enseignement supérieur dans le monde et ses exigences :

L'enseignement supérieur dans le monde est confronté à un ensemble de mutations. Plusieurs facteurs en ont modifié la configuration. De grandes tendances internationales ont influencé l'enseignement supérieur, notamment au cours de la première décennie du XXI^{ème} siècle. Nous pouvons évoquer la mondialisation, la prééminence d'une économie de la connaissance, le développement des TIC et de l'enseignement à distance, la forte demande sociale d'éducation, les restrictions budgétaires, l'intervention d'opérateurs privés, les exigences du monde du travail.

Le marché de la formation se caractérise par un changement de contexte consistant à attirer les meilleurs étudiants, aussi bien des pays du Sud que des pays développés, et à prendre en compte les tendances du marché du travail. (Coulon & Paivandi, 2003)

I.2. Les changements intervenus et leur influence sur l'enseignement supérieur, le défi de la mondialisation :

Le monde a été marqué depuis les années 80 par des changements de plusieurs ordres. Ces changements touchant les différents secteurs de la société, outre le fait qu'ils s'opèrent à un niveau international ont un impact sur le monde de l'éducation et de façon précise sur l'enseignement supérieur.

Ainsi pourrions-nous évoquer des « transformations considérables » (IIPE) : la mondialisation, les changements démographiques, l'évolution des savoirs, la diminution des aides de l'État. Egalement une part importante accordée aux TIC et aux technologies numériques, l'entrée en scène d'opérateurs privés...etc.

On constate l'importance grandissante de la variable « contexte académique » dans l'enseignement supérieur avec un environnement privilégiant les évaluations des universités, les politiques d'amélioration de la qualité, les centres de ressources pédagogiques, les politiques de mobilité (De Ketele, 2010). Ce contexte est sollicité de façon plus précise, et technique en raison toujours d'un environnement mondial, caractérisé par la globalisation de la société, le développement d'une société compétitive (Sommet de Lisbonne), la mobilité des étudiants et enseignants, le concept de compétence, l'approche par problème et par projet. (De Ketele, 2010,

P.8). Contexte qui bat en brèche la conception d'un curriculum se limitant à la seule déclinaison des programmes. (De Ketele, 2010)

La mondialisation se caractérise par une circulation plus libre des biens et services, mais surtout des personnes. De façon concrète, cet aspect se traduit par des accords, principes abolissant les frontières entre les États et la création de grands ensembles intégrés.

Dans l'enseignement supérieur, nous assistons à la mobilité des étudiants, mais également des enseignants et personnels administratifs. Nous assistons également à la mise en place de « franchises » universitaires avec des universités internationales de renom implantées dans des pays en développement, des campus délocalisés.

L'Afrique subsaharienne pour ce qui est de la mobilité des étudiants se particularise par le fait qu'elle est la « championne de la mobilité » (Unesco, 2006), avec un grand pourcentage d'étudiants en Europe et dans le monde : « un étudiant d'Afrique subsaharienne sur 16, soit 5,6% part étudier à l'étranger, alors que ce n'est le cas que d'un étudiant nord-américain sur 250, soit 0,4% » (Charlier & Croché, 2010)

En termes de chiffres, le nombre d'étudiants dans les universités et autres établissements d'enseignement supérieur s'élève dans le monde à 135 Millions. (Ocde, 2008). Et l'Afrique, en effet y occupe une position particulière, et même à certains égards paradoxale. Si parmi les pays d'où sont originaires les étudiants effectuant leurs études à l'étranger, l'Asie (43%) et l'Europe (35%) sont aux premières loges, l'Afrique arrive ensuite avec 12% suivie de l'Amérique du Nord (7%) et l'Amérique du Sud (3%) (Ocde, 2004)

C'est en termes de chiffres bruts d'étudiants africains à l'étranger que ce résultat est évocateur, surtout s'il est mis en rapport avec le taux de participation à l'enseignement supérieur en Afrique et les besoins en personnels qualifiés, notamment dans la perspective de développement socio-économique.

De cette mondialisation, dérivent des mouvements démographiques dont nous pourrions percevoir les perspectives, que ce soit en termes d'ampleur, de sens ou de bassins de concentration. En effet, si d'un côté, on assiste à un vieillissement de la population, en Europe et en occident notamment, de l'autre côté, dans les pays en développement, et notamment l'Afrique, présente une population étudiante de plus en plus instruite, mais confrontée à des conditions d'études et de travail difficiles, un chômage grandissant et une inadéquation formation-emploi patente. Il en résulte une « fuite des cerveaux », où l'étudiant en quête de meilleures conditions d'études et plus tard de meilleures perspectives de travail (et de rémunération) est tenté de « migrer vers des cieux plus cléments ».

En Afrique, le taux de scolarisation de la population estudiantine est toujours aux alentours de 5%, soit le plus faible au niveau mondial. Ce taux est en évolution par rapport à des chiffres plus anciens qui indiquaient un taux de participation de 2,5% en 2002/2003 (2,3% en 1999). Ce qui reste très éloigné de la moyenne mondiale (26,7%). Cette participation croît également moins vite que dans les autres régions du monde : +9% entre 1998/1999 et 2002/2003 contre 26%. (Panorama, 2005 In La lettre de l'ADEA, 2005, P.14)

Ce qui nous donne à voir, paradoxe frappant, un appauvrissement des déjà maigres ressources humaines du continent, qui en a pourtant besoin pour son développement économique et social. L'évolution du savoir est également une des caractéristiques de l'évolution internationale de notre société, justement appelée société du savoir, de la connaissance. Les connaissances sont décloisonnées, et la nécessité de l'interdisciplinarité est prônée, bien que l'élaboration de curricula n'en traduise pas toujours la réalité. Les échanges culturels et scientifiques se multiplient. De nouvelles connaissances portant sur les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), l'éducation à l'environnement, l'entrepreneuriat... émergent et la mutualisation des connaissances ainsi que l'interdisciplinarité s'avèrent de plus en plus nécessaires.

L'État dans ce contexte, se désengage de plus en plus de la gestion des établissements d'enseignement supérieur. En effet, en Afrique, la massification de l'enseignement supérieur, ou l'accès plus démocratique à l'enseignement supérieur, se conjugue avec la restriction budgétaire. Ce qui donne lieu à la dégradation des infrastructures, l'obsolescence des équipements, la rareté des personnels enseignants et administratifs qualifiés.

Dans les changements intervenus, les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) occupent une place privilégiée. Celles-ci ont en effet généré des innovations qui ont grandement contribué à faciliter les échanges avec l'extérieur, à améliorer les modes de gestion et de planification : numérisation des données, microprocesseurs et portables, Intranet et Internet. (Fadiga, 2004). L'enseignement supérieur ne pourrait profiter de ces innovations que si des efforts sont faits dans des domaines primordiaux : la formation des personnels et l'acquisition de matériels hardware et software (terminaux informatiques, fibres optiques, connexions Internet, Wi-Fi, ordinateurs, périphériques, logiciels...etc.)

L'implication du secteur privé conjugué à une baisse des aides publiques se manifeste par une prolifération d'établissements ou d'intérêts privés dans l'enseignement supérieur, une concurrence entre établissements, mais également une déliquescence des infrastructures, un gel

des investissements, l'inadéquation des équipements, la baisse de qualification des différents personnels.

Le contexte de la mondialisation pour ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur est fait de concurrence et d'internationalisation. Ce qui crée des exigences multiples et de nouveaux besoins.

Des préoccupations concernant la qualité de l'enseignement supérieur émergent de l'analyse de ce contexte, qui pour l'enseignement supérieur en Afrique présente des problèmes dont l'acuité se révèle plus réelle, ainsi que nous le constaterons plus loin.

Des procédures pour garantir ou assurer la qualité devraient être mises en place. L'évaluation de la qualité des établissements en fait partie. (Cné, 2003)

I.3. Les réponses de l'Europe aux défis de la mondialisation :

En réponse à cette configuration de l'enseignement supérieur et aux bouleversements y intervenant, l'Europe s'organise et met en place différents principes et accords visant la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur attractif, promouvant la qualité de l'enseignement supérieur et la mobilité des étudiants.

Les ministres de l'Union européenne en mettant en œuvre les différentes procédures et réunions dont font partie le Processus de Bologne avaient pour souci de doter l'espace européen d'un système d'enseignement qui à terme devrait être intégré et permettre de relever les défis de la mondialisation, et d'une compétition internationale accrue :

« Devenir l'économie de la connaissance, la plus compétitive et la plus dynamique au monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une grande cohésion sociale est le nouvel objectif stratégique pour la commission de l'Union européenne de Lisbonne des 23 et 24 Mars 2000 » (Objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, 2001)

Le développement de l'économie de la connaissance a placé les établissements d'enseignement supérieur au centre des attentions des différents gouvernements, sommés qu'ils sont dans un contexte où le développement économique est associé à la recherche et à l'innovation (Musselin , 2008) de fournir à la société et aux entreprises des personnels qualifiés en grand nombre, et surtout de veiller à l'adéquation entre les « compétences de sortie » et les demandes du marché du travail dont les besoins sont sans cesse changeants. Brossard & Ahanhanzo, 2005 parle d'une production du capital humain à calibrer selon les demandes (quantitatives et qualitatives) du marché du travail. Cette nécessité de production, dans un marché en perpétuel

mutation est également soulignée par Vinokur, 2005 : « Que l’instruction soit financée sur fonds privés ou relève d’une dépense publique contrainte par la pression que la mobilité des capitaux exerce sur la fiscalité, il est demandé aux établissements scolaires d’accroître leur productivité. Simultanément, la volatilité des marchés du travail requiert une flexibilité et une réactivité de la production des services d’enseignement aux besoins fluctuants de l’économie » (Vinokur, 2005)

Ces exigences induisent une nouvelle posture des gouvernements et autorités. Ces derniers plutôt que de mettre en place la gouvernance et le contrôle de l’état, privilégient la supervision. Et on passe, ainsi que le souligne les discours de la LOLF (Lois des Finances) en France « d’une culture des moyens à une culture des résultats » (Eyraud et al. 2011, P.167)

Un changement de rationalité est en cours, ou plutôt suggéré dans la relation de l’État aux organismes publiques sous tutelle. Ces changements consistent à privilégier le management par objectif et le financement à la performance. (Eyraud et al. 2011)

Si le management dans ce paradigme se traduirait par une « mise sous tension par objectifs » (Eyraud et al. 2011, P.166) des établissements, le financement demande un changement culturel avec le passage d’un financement par rapport aux besoins sociaux, à un financement par rapport à la performance, en référence aux discours sur la LOLF évoquant le passage « d’une culture des moyens à une culture des résultats » (Eyraud et al. 2011)

La conception décrite, où les indicateurs servent de signaux dans un nouveau rapport aux établissements est inspirée de la théorie économique de l’agence et des hypothèses de la théorie des anticipations rationnelles. (Eyraud et al. 2011)

La tendance est également à des informations chiffrées sur le monde qui influencent l’action publique, plus particulièrement en subordonnant l’attribution des moyens à la performance des établissements. (Eyraud et al. 2011, P.147)

Comment cette démarche est-t-elle appliquée par les Établissements d’Enseignement Supérieur (EES) et les universités ? Certaines universités énumèrent d’abord des indicateurs, jugés pertinents pour leur gestion et décrètent des cibles à atteindre, donnant droit ou pas à un « bonus budgétaire » (Eyraud et al. 2011, P.166). Alors que l’ancien système attribuait les moyens selon le nombre d’étudiants ou la puissance des lobbys soutenant les institutions (Eyraud et al. 2011, P.166) le nouveau système récompense la performance des établissements.

La quantification de l’action publique, et de ses résultats consiste à mesurer les performances à l’aide d’indicateurs, à en projeter l’évolution. (Eyraud et al. 2011, P.154)

Pour la recherche, dans les établissements, les principaux indicateurs recouvrent les aspects du nombre de publications, et des indices de citation, ceci aussi bien pour l'évaluation individuelle, que pour celle des unités et équipes de recherche. (Eyraud et al. 2011, P.166)

Les indicateurs énoncés, deviennent les réceptacles d'une volonté politique visant à améliorer différents aspects d'un établissement. (Eyraud, et al. 2011, P.155). En effet, ces indicateurs en ciblant des aspects particuliers d'un établissement, permettent de se focaliser sur ceux-ci et de les améliorer afin d'avoir de bons résultats. Une question se pose : les indicateurs choisis sont-ils pertinents pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur ?

En exemple de la gestion et du management par ces indicateurs, des universités décernent des « bonus qualité publication » à leurs laboratoires et équipes de recherche, ou des primes individuelles pour les enseignants-chercheurs, en fonction des publications, et des indices de citation (Eyraud et al. 2011, P.166). Ces actions visent à fournir aux enseignants-chercheurs et équipes de laboratoires une plus grande motivation à la performance.

A noter enfin l'absence de lien entre financement et performance, inscrit dans la LOLF. (Eyraud et al. 2011, P.167) Le lien résulte probablement d'une interprétation allant au-delà du texte de loi, et d'une déduction des pouvoirs publics, choisissant d'attribuer les moyens financiers selon la performance des établissements, celle-ci étant désormais quantifiable.

Ces différentes mesures ont vu le jour à la suite de la mise en place de différents accords internationaux qui ont modifié en profondeur le monde économique et social.

Ainsi l'Accord Général sur le Commerce et les Services (AGCS) permet de considérer l'éducation comme tout autre bien marchand : « L'accord général sur le commerce des services (AGCS) est le premier volet des règles multilatérales gouvernant les échanges internationaux de services. L'AGCS, couvre 12 secteurs dont l'éducation, qui figure parmi les autres services marchands. Le commerce des services d'éducation concerne cinq sous-secteurs : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, l'éducation des adultes et les autres formes d'éducation (Knight, 2003) » (Varghese, 2005 In La Lettre de l'ADEA, 2005, P.10)

Le commerce des services d'enseignement s'effectue selon quatre principales modalités (Knight, 2003) : «(i) tous les modes de formation ouverte et à distance (FOAD), notamment l'apprentissage en ligne et les universités virtuelles, (ii) les études à l'étranger ; (iii) la présence commerciale dans un autre pays, sous forme de campus affiliés ou d'accords de jumelage et de franchise ; (iv) l'offre de services par des individus (professeurs et chercheurs notamment) dans un autre pays » (Varghese, 2005, In La Lettre de l'ADEA, 2005, P.10)

La transnationalisation des services d'éducation constitue une caractéristique commune imputable à la marchandisation de l'éducation, se matérialisant par l'entrée des capitaux étrangers dans le secteur de l'éducation, mais aussi la collation de certifications hors de contrôle des gouvernements. (Machado Dos Santos, 2000 cité par Vinokur, 2005 ; Adelman, 2000 cité par Vinokur, 2005)

Enfin comment ne pas être marqué par la similitude des termes entre l'entreprise et les services d'enseignement supérieur, ces derniers de plus en plus gérés comme des entreprises :

« Concentration des firmes de l'enseignement, cotation en bourse, lobbying actif auprès des gouvernements et institutions internationales.

Pénétration d'institutions à but non lucratif et de sponsors sur le marché.

Firmes industrielles : créent des services d'enseignement, reprennent en sous-traitance la gestion d'établissements publics extériorisée par l'administration.

Sociétés off-shore proposent des diplômes « internationaux » et programmes sur le web.

Universités d'entreprise. Concurrence entre systèmes éducatifs nationaux traditionnels et nouveaux fournisseurs transnationaux des services d'enseignement pour attirer les flux d'étudiants étrangers » (Vinokur, 2005, P.85)

Les conséquences négatives sont également à relever concernant la marchandisation de l'enseignement supérieur. Celles-ci résultent principalement de la transnationalisation des services d'éducation d'un point de vue économique et social, et même académique. La transnationalisation a pour conséquence l'affaiblissement des systèmes nationaux, et même parfois leur démantèlement : « Pour de nombreux pays et pour diverses raisons, le commerce des services éducatifs dans le cadre de l'AGCS est inacceptable. L'AGCS et l'éducation transnationale ouvrent grand le secteur aux marchés internationaux, ce qui n'est pas forcément souhaitable d'un strict point de vue national. Les systèmes éducatifs des pays en développement ont besoin du soutien de l'État et les opérations marchandes n'ont qu'une portée limitée. Par ailleurs, les échanges entre concurrents inégaux peuvent entraîner un déclin des opérateurs moins solides. Enfin le marché transnational risque d'attirer les gens qui ont les moyens de payer, retirant par là même au secteur négligé ses capacités à attirer des fonds » (Varghese, 2005, P.11)

Au plan culturel, ainsi que souligné pour la mondialisation et les spécificités culturelles, la marchandisation de l'enseignement supérieur, la globalisation des marchés de l'éducation en

effaçant les différences culturelles, réduit également les perspectives de profit (Stokes, 2001, P.123 ; Vinokur, 2006b, P.123)

Enfin pour mettre en œuvre ces différentes actions et réformes, l'Union européenne recommande aux États membres de créer des systèmes transparents d'évaluation et d'assurance de la qualité. (Scad Plus, 1998)

I.4. Justification des pratiques d'évaluation de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur :

Depuis les années 80, les activités portant sur l'évaluation, le management de la qualité en éducation se sont multipliées. Mais dans l'enseignement supérieur, la tendance s'est accentuée depuis les réformes de Bologne :

« Nous assistons aujourd'hui dans différentes régions du monde, au développement des pratiques d'assurance qualité externe de l'enseignement supérieur, que ces pratiques concernent des universités ou des organismes de formation supérieure professionnelle » (École Centrale de Lille, 2005)

En effet dans le contexte de la concurrence entre établissements d'enseignement supérieur, ceux-ci pour être attractifs et performants doivent améliorer leur gouvernance, mission stratégique, management et culture de la qualité. (Weber, 2004 In Cné, 2004)

La mise en place de l'évaluation de la qualité et des mécanismes d'habilitation, ainsi que d'un cadre de référence obéit à la nécessité de rendre les diplômes de l'enseignement supérieur plus facilement lisibles et comparables dans le monde :

« Pour rendre les diplômes de l'enseignement supérieur plus facilement lisibles et comparables dans le monde, il faut les doter d'un cadre de référence, mettre en place des mécanismes cohérents d'évaluation de la qualité et d'habilitation et mieux diffuser l'information » (La lettre de l'étudiant, 2001)

Les motifs justifiant l'utilisation de ces nouveaux instruments s'énumèrent ainsi : « transparence, efficacité, flexibilité, gouvernance, employabilité, compétitivité, mobilité, bonnes pratiques...etc. » (Communication de Romuald Normand, 2006)

I.5. La gestion de la qualité en Europe :

Au niveau de l'espace européen, pour en prendre l'exemple, des décisions politiques ont été prises afin de mettre l'accent sur la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. Les ministres ayant en charge l'enseignement supérieur en ont appelé à la responsabilisation

des établissements concernant la qualité, avec un accent à mettre sur les compétences à développer et la professionnalisation :

« Les ministres ont également souligné que la qualité constitue la condition première pour garantir confiance, pertinence, ouverture, fluidité et attractivité. Ils ont tenu à encourager le développement de programmes valorisant compétences académiques et professionnelles durables et souhaitent que les établissements d'enseignement supérieur continuent à jouer un rôle constructif dans ce domaine » (La lettre de l'étudiant, 2001)

Une autre caractéristique des procédures d'évaluation consiste en l'alignement des procédures sur les normes ISO de la qualité, en référence à la gestion d'entreprise :

« L'évaluation s'aligne ainsi sur de nouvelles normes ou à de nouveaux standards de qualité comme le montrent l'extension des procédures de normalisation ISO aux activités de services et de formation dans les entreprises » (Communication de Romuald Normand, 2006)

On assiste de plus en plus à un changement de paradigme dans les configurations assignées à l'éducation, qui est vue comme un investissement économique. L'exigence de qualité fait partie des normes à respecter :

« La culture de la performance, de plus en plus référée à une extension du calcul économique et à une conception de l'éducation considérée comme un investissement en capital humain, relativise progressivement les conceptions de l'intérêt général auxquels se référait la statistique publique. A cela vient s'adjoindre le développement de comparaisons internationales de résultats, la construction de standards et d'indicateurs de qualité dans l'enseignement supérieur ou la formation professionnelle, l'émergence de statistiques et de tableau de bord au niveau local, qui complexifient la nature et le format des informations collectées » (Communication de Romuald Normand, 2006)

Dans leur gestion, les établissements d'enseignement supérieur adoptent de plus en plus les normes de l'entreprise avec des procédures telles que l'assurance qualité, le marketing, la « total quality ». Cette « gestion de la qualité » de l'entreprise est induite par de nouvelles exigences et de nouveaux besoins : contraintes budgétaires, besoin en personnels qualifiés...etc. (Vinokur, 2006b)

Que pouvons-nous dire sur les domaines ou contenus sur lesquels devraient porter l'évaluation de la qualité et l'assurance-qualité dans les établissements ? :

Les premières évaluations des universités en France (1986-1997) ont rempli certaines fonctions éloignées des exigences de la qualité et d'assurance de la qualité, ayant pour base des standards

et lignes directrices : connaissance de la situation de chaque université, de son organisation et des améliorations à apporter à leur fonctionnement. (Jolivet, 2004 In Cné, 2004)

Cette procédure, décrivant les débuts de l'évaluation de la qualité dans un établissement d'enseignement supérieur pourrait servir de référence pour les activités à mener afin d'apprécier la qualité, en Afrique et en Côte d'Ivoire.

Dans les premiers moments de l'évaluation en Angleterre, d'autres domaines étaient appréciés : l'évaluation ne portait que sur les données relatives à l'enseignement proprement dit et aux efforts de l'apprentissage chez les étudiants :

« L'évaluation ne concernait alors que la qualité de l'enseignement à destination des étudiants et la qualité de l'expérience acquise par ceux-ci » (Cook, 2004 In Cné, 2004)

Selon le CNE, 2004 décrivant l'utilité de l'évaluation, les résultats se situent à plusieurs niveaux :

Elle est perçue comme un outil nécessaire à l'amélioration de l'organisation et de la qualité de l'enseignement.

L'évaluation permet d'augmenter le taux de succès avec des ressources financières et structurelles mieux utilisées.

Elle permet la gestion autonome des universités. (Blasi, 2004 In Cné, 2004)

L'importance de l'évaluation de la qualité (plus particulièrement de l'autoévaluation) de l'établissement n'est plus à démontrer pour celui-ci, lui donnant un « relevé photographique », un instantané de ses caractéristiques, et constituant une étape charnière dans les procédures d'évaluation : « Pourtant l'autoévaluation, qui précède l'audit et le rapport d'évaluation, est une étape majeure qui s'appuie sur les indicateurs les plus variés pour mettre en lumière les forces et faiblesses de l'établissement. » (Cné, 2003, P.2)

De façon plus globale, les pratiques d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur ont des répercussions sur le contexte de l'enseignement supérieur, notamment par : la professionnalisation des filières, l'adaptation des structures internes à la mutualisation et à l'interdisciplinarité, l'articulation du politique et de l'administratif, la relève à susciter et assurer. (Cné, 2003, P.2)

Au-delà des procédures et des types de la « qualité de l'enseignement », des domaines font consensus même si la notion de qualité dans l'enseignement est difficile à cerner :

« La 'qualité de l'enseignement' recouvre [en effet] un ensemble complexe de facteurs dont l'importance peut varier considérablement selon le lieu et l'époque » (Unesco, 1998)

Ces domaines sur lesquels un certain consensus est remarqué concernant la qualité peuvent être le niveau des enseignants, les matériels didactiques, les infrastructures et équipements :

« Dans ce contexte, le concept de qualité de l'enseignement renvoie à des éléments tels que la formation et la qualification des enseignants, la disponibilité et la qualité des matériels didactiques, comme les manuels scolaires, les normes relatives aux bâtiments et installations scolaires [...] la nature et l'efficacité de l'administration et de l'infrastructure de l'éducation. » (Unesco, 1998, P.232)

De façon plus spécifique, nous pouvons cependant affirmer que les domaines de priorité concernent l'offre de formation, l'adaptation de l'enseignement aux besoins locaux, ainsi que les équipements, infrastructures et ressources documentaires.

Selon le conseil de l'Europe, les systèmes d'évaluation et d'assurance de la qualité doivent obéir aux principes d'autonomie et d'indépendance, de l'adéquation des procédures à l'idée que l'établissement a de lui-même, d'une évaluation à la fois interne et externe, de la participation de tous les acteurs, de la publication des résultats. (Scad Plus, 1998)

La mondialisation et l'internationalisation de l'enseignement supérieur demandent de la part des acteurs impliqués une adaptation prenant en compte la dimension internationale de l'enseignement supérieur et de sa qualité :

« La qualité requiert aussi que l'enseignement supérieur soit caractérisé par sa dimension internationale : échange de connaissances, création de réseaux interactifs, mobilité des enseignants et des étudiants et projets de recherche internationale, tout en tenant compte des valeurs culturelles nationales et de la situation de chaque pays. » (Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^{ème}, 1998, Article 11 : Évaluation de la qualité, Alinéa (b))

En conséquence de cette prise en compte de la dimension internationale dans la qualité de l'enseignement, l'évaluation de la qualité doit également s'adapter.

Plusieurs actions et procédures devraient permettre d'attribuer à l'évaluation une dimension internationale : il s'agirait pour s'inscrire dans le mouvement de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, notamment de :

« Privilégier la reconnaissance mutuelle des agences nationales d'évaluation.

D'évaluer la qualité des formations pour éclairer le choix des partenaires et des usagers.

[D'appréhender] l'évaluation comme une aide continue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, et comme une aide à la décision des usagers et partenaires de l'université.

De préserver le couplage entre recherche et formation

De dissocier structurellement évaluation et habilitation à délivrer un diplôme

D'accroître le soutien à la politique internationale dans les établissements » (Cné, 2003)

II. PROBLÉMATIQUE :

CHAPITRE I : L'IMPORTANCE DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET HUMAIN :

Plusieurs thèmes reviennent dans les débats sur l'enseignement supérieur : le renforcement des capacités dans les pays en développement, le marché mondial de l'enseignement supérieur avec la qualité en jeu, l'enseignement professionnel et le marché de l'emploi (IPE)

En Afrique particulièrement un des défis auxquels sont confrontés les différents systèmes de l'enseignement supérieur, est celui de l'efficacité et de l'efficience : comment former, dans un contexte de baisse drastique des moyens, des individus prêts à l'emploi ?

La qualité de l'enseignement supérieur et son évaluation ont ceci de particulier qu'elles interviennent dans les différents thèmes évoqués. En effet, pour pouvoir contribuer de façon efficace au renforcement des capacités dans les pays en développement, un enseignement supérieur de qualité s'avère indispensable ; le marché mondial de l'enseignement a pour base la qualité de l'enseignement et des institutions qui le dispensent ; enfin un des critères de la qualité qu'il faudrait privilégier dans les pays en développement, plus particulièrement en Afrique subsaharienne est l'adéquation formation-emploi, avec en filigrane une adaptation de l'enseignement aux besoins locaux.

L'enseignement supérieur est un domaine qui rencontre de plus en plus l'intérêt des décideurs, analystes et chercheurs. En effet, après la démocratisation de l'enseignement érigée en priorité, les tendances convergent progressivement vers une importance accrue accordée à l'enseignement supérieur, dans une société dénommée celle du savoir, où le besoin en compétences de haut niveau se révèle crucial. (Charlier & Croché, 2010)

L'enseignement supérieur remplit plusieurs fonctions. Parmi les principales : sa contribution à la croissance économique, par la formation de diplômés avec des compétences adaptées au marché du travail, le renforcement des capacités en sciences et technologies, la production et l'adaptation des savoirs, l'augmentation de la productivité et de la compétitivité internationale d'un pays. (Saint, 2005)

Au plan social, l'enseignement supérieur réduit la pauvreté, consolide le tissu social, permet l'atteinte des Objectifs Du Millénaire (ODD), lutte contre les maladies endémiques, le VIH, les inégalités, les conflits civils. (Saint, 2005)

Enfin, sur un aspect plus sectoriel, l'enseignement supérieur renforce le secteur de l'éducation et sa performance. Grâce à la formation des enseignants et gestionnaires des établissements, l'élaboration des programmes, le contrôle et l'évaluation de la qualité des différents cycles. (Saint, 2005)

Des problèmes contextuels ou globaux sont également résolus par l'enseignement supérieur qui s'appuie sur sa diversité et son interdisciplinarité. On pourrait évoquer les flux migratoires, le vieillissement de la population, le dérèglement et le réchauffement climatique, l'extrémisme religieux. (Ocdé, 2008)

Plusieurs travaux ont mis en lumière le lien entre développement économique et enseignement supérieur : Materu, 2007 ; Bloom, Canning & Chan, 2006 ; Tilak, 2003 ; De Bloom, Hartley et Rovosky, 2004 ; Cné, 2004 :

« Les travaux récents des économistes démontrent le lien entre le développement économique et l'enseignement supérieur. L'université doit non seulement répondre aux attentes des étudiants qu'elle forme mais également aux soucis de la société dans son développement économique, culturel et scientifique » (Cné, 2004, P.28)

En effet, l'enseignement supérieur joue un rôle très important dans le développement économique et social des nations. Une main d'œuvre éduquée est indispensable dans un contexte d'économie globalisée, fondée sur l'économie du savoir :

« L'enseignement supérieur joue un rôle clé dans le développement économique et social de toute nation. Ceci est encore plus vrai dans l'économie globalisée actuelle, fondée sur l'information et le savoir. Aucun pays ne peut espérer s'intégrer avec succès dans cette économie du XXI^{ème} siècle et en bénéficier sans une main d'œuvre éduquée » (Bollag, 2004, P. ii)

L'enseignement supérieur contribuant à la croissance économique des pays en développement :

Pour les pays en développement dont l'immense majorité se situe en Afrique sub-saharienne, « l'enseignement supérieur constitue un instrument permettant l'accélération du taux de croissance économique en rattrapant le retard technologique auquel ils sont confrontés ». (Materu, 2007)

Au niveau des populations, cette accélération de la croissance aurait les vertus de réduire la disparité du savoir et la pauvreté. (Bloom, Canning & Chan, 2005)

L'innovation est encouragée, la compétitivité des exportations améliorée et les métiers à haute qualification promus. Des études mettent néanmoins l'accent sur la nécessité de ne pas seulement augmenter le nombre d'étudiants mais également de veiller à l'amélioration de leur qualité. (Bloom, Canning & Chan, 2005)

La contribution de l'enseignement supérieur aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) :

L'enseignement supérieur contribue à l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et de l'Éducation Pour Tous (EPT), cadre fixé par les Nations-Unies pour la réduction de la pauvreté et le développement dans les pays pauvres. La réalisation de ces objectifs, au nombre de huit s'effectuera grâce à un enseignement supérieur pertinent et de qualité, en lien avec les besoins du marché du travail. (Materu, 2007, P.23)

Rappelons ces objectifs :

Objectif 1 : Eliminer l'extrême pauvreté et la faim

Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous

Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Objectif 4 : Réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans

Objectif 5 : Améliorer la santé maternelle

Objectif 6 : Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies

Objectif 7 : Assurer un environnement durable

Objectif 8 : Mettre en place un partenariat mondial pour le développement. (Nations-Unies, 2015)

C'est dans les disciplines enseignées dans les Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) que l'application des OMD revêt tout son sens : Sciences de la santé, agronomie, sciences et technologies, ingénierie, sciences sociales et recherche. (Materu, 2007)

Le rôle de soutien de l'enseignement supérieur aux autres niveaux d'éducation :

L'enseignement supérieur joue un rôle de soutien et de renforcement des autres niveaux d'éducation : primaire et secondaire, mais contribue également à dynamiser les potentialités de l'enseignement technique et professionnel. (Materu, 2007, P.24 ; World Bank, 2002)

Ceci en formant les enseignants de ces secteurs, de même que les gestionnaires des systèmes d'éducation, ainsi qu'en fournissant des données de recherche à appliquer. Enfin, dans le monde du travail, les diplômés de l'enseignement supérieur relèvent le niveau de compétence des autres niveaux impliqués en augmentant la productivité. (Materu, 2007, P.24)

L'enseignement supérieur générant des bénéfices privés et publics :

Des bénéfices privés et publics sont générés par l'enseignement supérieur (Bloom, Hartley & Rovosky, 2006 cité par Bloom, Canning & Chan, 2006)

Les bénéfices privés sont bien établis, consistant en de meilleures perspectives de travail, des salaires plus élevés, une plus grande capacité à épargner et à investir, une meilleure santé et l'amélioration de la qualité de vie enclenchant le cercle vertueux pour une plus grande espérance de vie et une plus grande productivité dans le travail, donc de meilleurs gains. (Bloom, Canning & Chan, 2005) Des études ont mis en avant de plus grands bénéfices au niveau privé de l'enseignement supérieur, même si la documentation récente a reconnu le même taux de retour sur investissement aussi bien pour l'enseignement supérieur que pour celui secondaire. Les bénéfices publics de l'enseignement supérieur ne sont pourtant pas à négliger, ainsi que la politique d'éducation des pays Africains a semblé le laisser penser, qui dans leur grande majorité ont longtemps misé sur les autres niveaux d'éducation. Ces bénéfices se traduisent par une augmentation de l'impôt sur le revenu, une consommation en hausse, de même que l'épargne et l'investissement en général. (Bloom, Canning & Chan, 2005)

L'enseignement supérieur contrairement à des études affirmant le contraire a un effet très positif sur la croissance économique, et ceci en dehors des impôts générés et des revenus individuels. En effet, plusieurs études relatent la corrélation positive entre le taux d'inscription à l'université et le PIB (Produit Intérieur Brut) ou la croissance économique. (Barro, Sola and Martin, 1995 ; Jenkins, 1995)

De façon générale, les bénéfices de l'enseignement supérieur sur le développement économique ne sont pas immédiatement perçus, mais cet ordre d'enseignement a un impact positif sur l'enseignement secondaire et les autres niveaux d'enseignement par la formation qu'il leur fournit ; sur le système de santé avec des médecins et spécialistes de la santé ; sur les différentes politiques liées à l'environnement et à la sécurité ; sur l'industrialisation pour un meilleur développement économique notamment en fournissant une main d'œuvre qualifiée, technique et professionnelle. (Saint, 2005)

Enfin, à l'ère de l'économie de la connaissance, comment ne pas souligner l'importance de l'enseignement supérieur permettant de rattraper le retard et de se mettre au niveau des pays avancés, concernant les technologies numériques notamment. Ce qui a également une influence sur les compétences dans le monde du travail. L'enseignement supérieur contribue, de façon plus ou moins diffuse à l'entrepreneuriat, à la création de postes de travail. (Saint, 2005)

A côté des indices de développement économique, l'enseignement supérieur contribue de façon positive au développement humain, ceci par la réduction de la mortalité infantile, l'augmentation de l'espérance de vie, la croissance de revenu par habitant, l'abaissement du taux de fertilité. (Tilak, 2003 ; Bloom, Canning, Chan and Luca, 2014)

Plusieurs faits et situations cependant, révélés par la Banque Mondiale constituent des freins à la contribution de l'enseignement supérieur au développement de l'Afrique. Notamment la non satisfaction des besoins locaux en termes de compétences de sortie et de diplômés, une efficacité en baisse, un coût élevé, des problèmes de financement. (Bollag, 2004, P.3)

Afin d'évaluer le coût de l'enseignement supérieur, qui pourrait expliquer les difficultés dans ce secteur en Afrique Subsaharienne, le coût unitaire de l'enseignement supérieur au Bénin permet de dégager trois grands facteurs qui sont donc susceptibles d'en influencer la qualité : le salaire des enseignants, les autres dépenses (salaires des non enseignants, matériels pédagogiques, administratifs...) et le taux d'encadrement. (Brossard & Ahanhanzo, 2005)

Ces facteurs que l'on pourrait nommer facteurs de la qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique nécessitent des investissements importants et absorbent une grande part des dépenses publiques, mais on pourrait se poser les questions suivantes : d'une part les investissements sont-ils suffisants et pertinents, et d'autre part les facteurs susmentionnés sont-ils ceux à privilégier pour améliorer la qualité ?

L'émergence des établissements privés dans le supérieur constitue une autre donnée du contexte. En Afrique en particulier, l'expansion de ces établissements constitue une réponse à la forte demande sociale dans le supérieur. Des questions demeurent pourtant sur les curricula enseignés et leur conformité avec le monde du travail. Egalement sur l'insertion professionnelle. Pour répondre à ces préoccupations, il s'avère nécessaire au niveau des établissements de « réguler, favoriser et contrôler la qualité ». (Varghese, 2002)

Comment se manifeste la qualité dans le marché mondial de l'enseignement supérieur ?

Le contexte ambiant avec la mondialisation, le développement des TIC et la mise en œuvre d'accords portant sur la libre circulation des personnes et services (Altbach, Reisberg &

Rumbley, 2009) nous rappelle le tournant décisif que prennent l'économie et l'éducation pourvoyeuses et utilisatrices de main d'œuvre qualifiée.

De par les exigences du marché de l'emploi, la mondialisation influence l'enseignement supérieur. Le marché de l'emploi, en effet dicte les besoins et l'enseignement supérieur en fournit les diplômés et personnels qualifiés avec les compétences requises. L'économie du savoir place la production du savoir au cœur des missions des EES. Ceux-ci se mettant au diapason, ont adopté les normes et modalités de l'entreprise, et se livrent une concurrence pour attirer les meilleurs étudiants, enseignants et autres personnels :

« L'éducation, et en particulier l'enseignement supérieur est en train d'émerger comme une entreprise commerciale et un secteur lucratif. Les établissements d'enseignement supérieur se livrent à une concurrence féroce pour attirer les étudiants étrangers et pour ouvrir, hors de leurs pays, des campus, sources de revenus et de profits » (Varghese, 2005, P.10)

On observe dans l'enseignement supérieur que le label qualité est utilisé pour créer des marchés : de la qualité, de la notation et des classements. Ce qui entraîne une concentration des grands ensembles dans l'enseignement supérieur : Plusieurs universités ou établissements s'inscrivant dans un pôle, le regroupement d'établissements. Le but est de mutualiser les ressources disponibles, ou de tirer parti de la renommée d'un établissement partenaire. Les classements des universités et établissements d'enseignement constituent un autre indice de l'utilisation du label qualité. Le classement de Shanghai est l'un des plus renommés. Il lui est reproché de se focaliser sur des critères anglo-saxons, favorisant une organisation calquée sur le modèle américain : investissements privés, recherche très développée, cours en anglais. En réaction, on assiste à une floraison de classements prenant en compte des spécificités culturelles et pédagogiques différentes. Toujours est-il que les classements contribuent à établir un marché où les établissements se distinguent les uns des autres en fonction de la qualité perçue : « Le label qualité, quel qu'il soit est un instrument de construction de marché de concurrence monopolistique ou d'oligopole (compétition sur la qualité plutôt que sur les prix, fermeture des marchés...) d'où procède également le développement d'un marché de la notation (palmarès) qui remplit de surcroît la fonction d'homogénéisation/différenciation des services d'enseignement à l'échelle globale et favorise la concentration dans l'industrie de l'enseignement » (Vinokur, 2006b)

CHAPITRE II : LE DÉFI DE LA MONDIALISATION ET DE LA QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :

1. Préoccupations concernant la qualité et les mécanismes adoptés pour y faire face :

Le contexte évoqué induit l'émergence de préoccupations concernant la qualité de l'enseignement dans les institutions d'enseignement supérieur. En effet, la nécessité de la qualité s'inscrit dans le contexte de la marchandisation de l'enseignement supérieur, avec la concurrence entre établissements, la concentration des universités, les classements et palmarès des universités, des stratégies marketing afin d'attirer les meilleurs enseignants et étudiants...etc.

Pour y répondre, des mécanismes d'assurance-qualité et d'évaluation de la qualité ont cours dans différentes régions du monde. Ces procédures ne sont pas nouvelles. A travers le temps, différents procédés pour évaluer la qualité des établissements ont eu lieu et plusieurs termes ont été utilisés avec des objets et objectifs différents : évaluation de la qualité, évaluation institutionnelle, évaluation de l'enseignement, assurance-qualité, audit de la qualité, accréditation...etc.

2. L'économie de la connaissance, cadre de référence du Processus de Bologne :

Plusieurs aspects reviennent dans les différents discours sur les caractéristiques attribuées à notre époque et sur la façon dont leur survenue commande la nécessité de défis à relever. Ainsi pouvons-nous évoquer la mondialisation, et les TIC :

« Le XXI^{ème} siècle, la mondialisation des échanges et de l'économie, la globalisation et la circulation internationale des savoirs, le développement "des nouvelles technologies de l'information et de la communication" sont utilisés de façon récurrente pour caractériser la conjoncture des réformes et les défis. » (Ravinet, 2009, P.34)

Différents termes ont été évoqués : on parle à propos de notre époque de « société du savoir », de « l'ère de l'information », d' « économie concurrentielle globale » (Bollag, 2004, P. iii)

Qu'entend-t-on par économie et société de la connaissance ? Il s'agit d'une économie, et d'une société où le savoir, la connaissance en constituent le fondement, l'aspect primordial : « Cette rhétorique renvoie au passage d'une économie industrielle à une économie de l'innovation où la connaissance est centrale dans le processus de production des biens et services, et

déterminante pour la compétitivité dans un contexte de mondialisation croissante des échanges économiques et sociaux » (Muller et Ravinet, 2008, P.662)

Cette définition de l'économie et de la société de la connaissance s'est trouvée en phase notamment avec les exigences formulées, à l'endroit d'un enseignement supérieur plus performant et compétitif, promouvant des valeurs inhérentes à ladite société et devant déboucher sur un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur : « Cet encastrement dans l'Europe de la connaissance n'est possible que parce le projet d'EEES, la nécessité qu'il pose d'un « enseignement supérieur plus efficace et plus ouvert à l'international » dans une « économie et une société globalisées », et les normes fondamentales dont il est porteur (employabilité, mobilité, compétitivité) convergent avec le discours sur l'économie et la société de la connaissance qui s'impose comme référentiel dominant à cette époque, ce qui les rend intelligibles et légitimes pour les acteurs. » (Muller et Ravinet, 2008, P.663)

L'époque à laquelle les auteurs font référence est la fin du XX^{ème} siècle et le début du XXI^{ème} Siècle (1999-2000) qui a vu le Discours de Lisbonne, posant les bases d'une définition de la société de la connaissance, et la Stratégie de Lisbonne (2000) qui en a résulté.

3. Quelques caractéristiques de l'enseignement supérieur dans le contexte international :

Dans le contexte international, l'enseignement supérieur est de plus en plus vu comme un outil de compétition internationale : « L'enseignement supérieur est désormais considéré comme une ressource économique au service de la compétition économique internationale, en particulier contre les États Unis. » (Garcia, 2008b)

Les différentes réformes entreprises dans l'enseignement supérieur, dont le Processus de Bologne, constituent d'ailleurs un signe de la multiplication et de la rapidité des échanges au plan international : « Il [le système LMD] marque une avancée réelle de l'internationalisation ou de la globalisation de l'enseignement supérieur » (Feudjio, 2009, P.148)

Mais en quoi consiste la libéralisation de l'enseignement supérieur, aspect indispensable d'un domaine des services de l'éducation s'inscrivant à marche forcée dans le courant de la mondialisation, tout en ne l'avouant pas de façon claire et précise. Et pourtant une libéralisation des services éducatifs, plus particulièrement dans l'enseignement supérieur, apparaît comme un fil rouge dans les différentes réformes ainsi que le souligne Garcia, 2006 :

« Quant aux traductions concrètes de la libéralisation dans le domaine de l'enseignement supérieur, elles résident essentiellement dans une participation financière plus importante de

l'usager, l'établissement d'une concurrence internationale, la transparence des informations sur le produit, le choix et la libre circulation des étudiants (ECTS) » (Garcia, 2006, P.73)

La contribution financière plus importante des étudiants constitue d'ailleurs un des points essentiels des réformes entreprises, et elle passe par une réforme du financement de l'enseignement supérieur. Cette solution est proposée comme parade à la crise des universités en Europe et dans le but de se rapprocher des États-Unis : les textes européens préconisent une réforme du financement permettant à l'Europe de « résoudre la crise financière des universités, de rattraper le « retard » pris par rapport aux E.U. en matière d'investissement dans le capital humain » (Garcia, 2006, P.74)

Cette réforme du financement de l'enseignement supérieur, se traduit également par une attention plus importante accordée à la mobilité des étudiants, qui devient un enjeu financier et économique de premier plan :

« La mobilité étudiante, c'est-à-dire le nombre d'étudiants étrangers "solvables" que chaque pays d'Europe est capable de capter, représente l'enjeu premier de ce marché des services car, du point de vue économique, leurs dépenses de subsistance (logement, nourriture, etc.) sont comptées comme des exportations vers leurs pays d'origine. S'ajoutent à ces consommations les services éducatifs eux-mêmes, que l'on conseille aux universités de vendre (prestations d'enseignement par le biais des droits d'inscription, mais aussi services éducatifs "annexes"). » (Garcia, 2006, P.73)

Un des aspects de l'influence de la mondialisation sur l'enseignement supérieur, consiste en une application locale de la dénomination de la réforme, du Processus de Bologne qui en France prend le nom de Réforme ou système LMD (Licence Master Doctorat) : « La réforme prend en France le nom de LMD (Licence Master Doctorat) et non plus Processus de Bologne, première traduction » (Fave-Bonnet, 2007, P.2)

4. Les paradigmes de gestion de l'enseignement supérieur :

Les théories à l'œuvre dans la gestion de l'enseignement supérieur font principalement référence à la sphère socio-économique. Les théories de la croissance notamment suggèrent que la croissance économique exige de la part de l'État, mais également des agents individuels des investissements physiques, humains et économiques afin d'implanter la qualité, de la maintenir et de la faire évoluer. On pourrait évoquer les modèles d'Harold-Damar, de Solow et surtout la théorie de la croissance économique :

« La croissance considérée comme un phénomène économique qui repose notamment sur les investissements humains des agents motivés par le gain et sur des investissements en capital

physique (identifié déjà par la théorie néoclassique dans le modèle de Solow) et en capital public. En cela il y'a une réhabilitation du rôle de l'état via ses dépenses publiques, mais aussi via les dépenses dans la santé, l'hygiène, la nutrition... etc. soit autant de facteurs qui concourent à disposer d'une main d'œuvre en quantité et en qualité apte à soutenir le rythme de la croissance économique (Guellec et Ralle, 1997) » (Verez, 2009, P.13)

Les travaux en sciences sociales et économie de l'éducation s'inspirent de ce cadre et nous fournissent des éclairages : la théorie microéconomique du capital humain (la concurrence parfaite en éducation), la théorie du filtre, la théorie du signal, la théorie de la croissance endogène de Lucas, la théorie des capacités d'Amartya Sen...etc.

La théorie de la concurrence parfaite en éducation ou théorie microéconomique du capital humain de Becker est l'une des premières dans les années 70 à expliquer les mouvements de restructuration ayant cours dans le monde de l'éducation avec cependant des insuffisances : « le modèle néoclassique de la concurrence parfaite en éducation (théorie microéconomique du capital humain), qui fonde les idées actuellement dominantes dans le mouvement de restructuration de l'enseignement supérieur, occulte la question de la qualité de l'enseignement et de son produit (le travailleur) résultat spontané du jeu des forces du marché » (Vinokur, 2006b)

En interrogeant ce paradoxe : à savoir occultation de la question de la qualité et multiplication d'activités d'évaluation et de management de la qualité, Vinokur, 2006b relève plusieurs réponses dont l'une postule une incomplétude du modèle, incapable d'affirmer préalablement à l'échange, l'information parfaite des offreurs et des demandeurs sur les caractéristiques intrinsèques du produit ou du service échangé. Il en résulte l'émergence de théories complémentaires : la théorie du filtre, la théorie alternative du signal.

En complément au modèle des années 70, la théorie du filtre préconise l'intervention de l'État, alors que la théorie alternative du signal relevant que l'information peut être produite sur un marché, révèle l'existence de plusieurs marchés supposés de la qualité.

Sur quelles réalités trouvent à s'appliquer les théories évoquées ? Elles s'appliquent dans le contexte de l'enseignement supérieur où plusieurs marchés de la qualité se créent : classements, notation, palmarès...

Les théories épousant ces cadres traitent de la marchandisation de l'enseignement supérieur, sous l'influence de la globalisation et des lois du marché. La qualité de l'enseignement supérieur devient un enjeu économique. Les établissements d'enseignement supérieur sont gérés comme des entreprises, avec des normes de gestion et de la qualité inspirées de celles-ci.

Les universités et institutions recherchent l'efficacité et la compétitivité. Les frais d'inscription et d'écolage suivent une courbe ascendante, et s'établissent en fonction de la renommée des institutions. La dimension internationale occupe une place importante dans le plan de développement stratégique des établissements.

On assiste à un changement de paradigme dans les informations collectées sur l'enseignement supérieur : on passe de l'intérêt général à des intérêts marchands et particuliers avec un accent sur des standards et indicateurs de qualité, des statistiques au niveau local...etc.

La théorie économique de l'agence est également une théorie en vigueur dans la gestion de l'enseignement supérieur. Elle est plus proche dans son application de la vie des établissements. Cette théorie préconise l'utilisation des indicateurs d'activité comme des signaux de la qualité des établissements : « Cette manière de concevoir les relations aux établissements rejoint la théorie économique de l'agence et accepte les principales hypothèses de la théorie des anticipations rationnelles : les indicateurs servent de signaux » (Eyraud et al. 2011, P.155)

Dans ses principes la théorie de l'agence permet, au vu de l'atteinte (ou non) d'objectifs d'instaurer un système de récompenses et de sanctions : « Comment le principal, l'actionnaire (qui ne dispose d'aucun pouvoir dans la gestion de l'entreprise) peut-il obtenir de l'agent (la direction) qu'il fasse prévaloir les intérêts du principal sur les siens propres ? » Et elle y répond ainsi : « en fixant à l'agent des obligations de résultats, assorties d'incitations et de sanctions, et en s'assurant de la transparence de sa gestion » (Eyraud et al. 2011, P.155)

Plus loin : « on récompense la performance et on punit financièrement la non-performance mettant ainsi en œuvre les principes de la théorie de l'agence » (Eyraud et al. 2011, P.166)

Une façon pour les établissements d'enseignement supérieur de se réapproprier les principes de la théorie de l'agence réside, à l'exemple de certaines universités de se fixer des objectifs spécifiques à leurs caractéristiques : « Certaines universités s'appliquent cette démarche de performance. Elles déclinent aux niveaux de leurs composantes les indicateurs qu'elles trouvent pertinents et fixent des cibles à atteindre, actualisant elles aussi les principes de la théorie de l'agence » (Eyraud et al. 2011, P.166)

Pour une autre théorie dominante dans l'enseignement supérieur, le modèle théorique orthodoxe, nous sommes en présence d'un marché de concurrence parfaite où la qualité des biens et services échangés est déterminée par les forces du marché :

« Dans le modèle théorique orthodoxe (celui qui fonde la doctrine dominante en matière d'enseignement supérieur, e.g. de l'OCDE) l'acteur central n'est pas la société, mais les agents individuels, reliés entre eux par le seul lien social de l'échange marchand. Si le marché est

concurrentiel (libre entrée, information parfaite, etc.) le prix d'équilibre exprime la valeur sociale relative des biens et services échangés- leur aptitude, leur qualité à satisfaire les besoins sans contrainte de rareté des ressources » (Vinokur, 2006b, P.115)

C'est ce modèle qui est la référence des tenants de la dérégulation en œuvre dans l'enseignement supérieur : « Qui gardera les gardiens ? Le modèle théorique sur lequel s'appuient les partisans de la dérégulation de l'enseignement supérieur est celui qui confère au libre marché la vertu de révéler spontanément, sans intervention extérieure ni coût, la qualité des biens et services échangés » (Vinokur, 2006b, P.123)

Connu dans la sphère anglophone sous le terme New Public Management (en français Nouveau Management Public) les nouveaux modes de gestion de l'enseignement supérieur préconisent le renforcement de la performance, notamment en stimulant la compétition scientifique. (Eyraud et al. 2011, P.163)

Dans le monde francophone, la Nouvelle Gestion Publique (NGP) tient ses fondements de l'économie institutionnelle et de la théorie du choix social (Schenker-Wicki & Hürlimann, 2006). Mais pour en élucider les principes, c'est toujours au New Public Management (NPM) que les différents intervenants du secteur se réfèrent :

« Le nouveau mode de gouvernance impulsé par la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) dès 2006 [...] repose sur les principes du « New Public Management » (NPM) qui impose aux universités de « rendre compte ». Ce courant de réformes, venu des pays anglo-saxons, vise à gérer les services publics comme des entreprises, à mettre en place des techniques managériales, des pratiques et des critères d'évaluation de la performance issus du secteur privé » (Calmand, Epiphane (Coord.), 2014, P.13)

C'est en effet surtout le mode d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur qui s'inspire largement des principes du NPM, en se basant sur la mesure des performances :

« L'évaluation est fondée sur le contrôle de la performance par la mesure du résultat. Rapidement un travail considérable de production de données est mis en place au sein des établissements. Il repose sur la structuration des systèmes d'information et la généralisation des dispositifs d'évaluation. Inspiré par les théories du « New Public Management », cette démarche consiste à passer d'une culture de moyens à une culture de résultats dans laquelle la mise en œuvre d'indicateurs quantitatifs s'impose comme le pivot de la logique objectif-performance » (Calmand, Epiphane (Coord.), 2014, P.13)

C'est surtout l'évaluation institutionnelle qui s'est inspirée du NPM :

« Pour rendre le processus d'évaluation plus scientifique et permettant des comparaisons fiables, les autorités publiques, dans de nombreux pays, se sont inspirées du New Public Management qui, appliqué au domaine public, vise à améliorer l'efficacité et l'efficience des services publics à travers le développement d'une certaine redevabilité (accountability) » (Hugonnier, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.), 2016, P.100)

En définitive, le NPM et la NGP visent l'efficacité, l'efficience, et surtout la qualité des services : « Il insiste sur la programmation, la coordination, la contractualisation, l'évaluation des décisions, plus concrètement, il se caractérise par la mise en œuvre d'indicateurs d'activités, d'outils de gestion budgétaire et comptables, d'outils de mesure des coûts dans la perspective de répondre à trois logiques d'action : celle de l'efficacité socio-économique (les objectifs énoncent le bénéfice attendu de l'action de l'État) celle de la qualité de service (les objectifs énoncent la qualité attendue du service rendu à l'utilisateur) celle de l'efficacité de gestion ou d'efficience (les objectifs énoncent pour le contribuable, l'optimisation attendue dans l'utilisation des moyens employés en rapport avec les produits ou l'activité obtenus des ressources consommées) (Pesqueux, 2010)» (Calmand, Epiphane(Coord.), 2014, P.13)

Charlier, 2009 délimite quatre cadres théoriques parmi lesquels nous utiliserons deux (2) principaux : celui où les organisations nationales essaient d'adapter leurs politiques aux injonctions internationales, et celui où les organisations internationales sous le prétexte de la mondialisation dictent la marche à suivre par les systèmes d'enseignement supérieur nationaux. Mais la mise en œuvre de ces réformes devrait s'effectuer dans un contexte socio-économique et politique favorable. Les accords de Bologne constituent un des éléments de ce cadre, ainsi que nous le rappelle cet écrit évoquant des normes basées sur une attention portée aux données quantitatives et aux résultats, notamment en termes de recherche :

« C'est le règne du benchmarking fondé sur la bibliométrie et la scientométrie. Cette approche, soutenue par le processus de Bologne avec la création de l'European Association for Quality Assurance (ENQA)... » (Hugonnier, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.), 2016, P.100)

Nous détaillons dans les passages suivants les motifs à l'origine du Processus de Bologne, ainsi que sa description et son évolution.

5. Processus de Bologne : Histoire, description, évolution :

C'est pour répondre aux données de ce contexte que plusieurs accords et principes ont été créés. De même que dans le commerce international, des accords de circulation des biens ont été noués : AGTDC (Accord Général sur les Tarifs Douaniers et le Commerce) ou GATT (General

Agreement on Tariffs and Trade), AGCS (Accord Général sur le Commerce des Services) ou GATS (General Agreement on Trade in Services), tous deux promus par l'OMC (Organisation Mondiale du Commerce).

L'enseignement supérieur en Europe en initiant le cycle des rencontres de ministres de l'enseignement supérieur (Paris, Londres, Bologne, Lisbonne...) a visé à créer un espace européen de l'enseignement supérieur, afin de le rendre plus attractif et compétitif.

Du Processus de Bologne, l'exigence de qualité de l'enseignement supérieur émerge et l'assurance-qualité constitue l'une des méthodes permettant d'évaluer la qualité des institutions et des formations.

La conférence de Sorbonne, pierre de touche du Processus de Bologne, La création d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) :

Quatre pays européens constituaient les premiers États initiateurs de la Conférence de Sorbonne, et du Processus de Bologne. Il s'agissait de la France, de l'Allemagne, de l'Italie et de la Grande-Bretagne. Contrairement à certains écrits affirmant une convergence de points de vue afin de mettre sur pied le Processus de Bologne, plusieurs auteurs, Garcia, Croché, Ravinet, notamment ont relevé des priorités différentes selon les pays.

Sachant que l'initiative des réformes avait pour but de résoudre les problèmes auxquels faisaient face les systèmes, et établissements, que nous révèlent différents auteurs sur les priorités des ministres en charge de l'enseignement supérieur des pays évoqués ?

La France avait pour but de rapprocher l'enseignement supérieur et la recherche. Ceci en revalorisant la formation universitaire par rapport à celle des Grandes Écoles et en instaurant plus d'autonomie pour les universités. Le manque d'ouverture internationale et la perte d'attractivité de la France constituaient également des préoccupations pour l'enseignement supérieur. Pour résoudre ces problèmes, la création d'une instance indépendante évaluant les universités et l'introduction d'un élément de concurrence entre établissements sont suggérées. (Ravinet, 2009, P.31-32)

L'Allemagne de son côté avait des inquiétudes sur l'efficacité et l'internationalisation de son système.

La situation de l'enseignement supérieur italien s'avérait problématique avec un taux d'abandon record (plus de 60%), une durée moyenne des études plus longue, un enseignement non universitaire peu développé et une formation universitaire peu tournée vers la professionnalisation et le marché du travail.

Le Royaume-Uni enfin, présentait un des systèmes les plus efficaces au monde mais ne semblait pas capable de trouver des solutions à deux problèmes majeurs : le financement du système, et un nombre de jeunes accédant à l'enseignement supérieur insuffisant pour les besoins de l'économie. (Ravinet, 2009)

Ainsi que nous le constatons, les priorités sont diverses et multiples, ce qui fait dire à certains auteurs qu'il n'y'a pas de convergence suffisamment frappante entre les priorités des quatre pays pour conduire à une vision commune. (Ravinet, 2009, P.33)

L'aspect nécessaire et impérieux résidait dans l'urgence d'une réforme des systèmes d'enseignement supérieur de l'Europe.

La Conférence de Sorbonne, en 1998 marque le début de la mobilisation afin d'impulser ces réformes. Il y est mentionné dans le cadre de la construction de l'Union Européenne, la nécessité d'utiliser les ressources disponibles sur le continent, lesquelles ressources sont façonnées par l'Université dont il est rappelé le rôle primordial dans le développement socio-économique :

« Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction, les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement » (Charlier, 2009, P.110)

La Conférence de Sorbonne (24, 25 Mai 1998) réunissait les ministres de l'enseignement supérieur de la France : Claude Allègre, de l'Allemagne : Jürgen Ruettggers, de l'Italie : Luigi Berlinguer et de la Grande-Bretagne : Tessa Blackstone. Elle a été le lieu et l'occasion d'un premier appel à construire un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), moment clé du Processus de Bologne.

La Déclaration de Sorbonne contient en effet l'essentiel de la Déclaration de Bologne, signée en Juin 1999 par les vingt-neuf (29) pays de l'Union Européenne (UE), et constitue avec la conférence, le document et l'événement fondateur du Processus de Bologne. (Ravinet, 2009)

Que contient cette déclaration, document de référence pour la formulation d'un EEES, en substance ?

« C'est dans la déclaration de la Sorbonne qu'est pour la première fois formulée la vision d'un EEES structuré autour d'une architecture commune des diplômes en deux cycles principaux visant à améliorer la mobilité et l'employabilité des étudiants européens, l'attractivité du système européen d'enseignement supérieur. » (Ravinet, 2009, P.29)

Comment cette volonté de construire un EEES a-t-elle émergé, et comment présenter celui-ci ?
L'origine et la présentation de l'EEES nous est ici rapportée :

« L'histoire commence en mai 1998 lorsque, réunis à l'occasion des 800 ans de l'université de la Sorbonne, les ministres en charge de l'enseignement supérieur allemand, français, italien, et britannique lancent un appel à tous les pays européens – les membres de l'UE et les autres – à les rejoindre pour construire ensemble un Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES). Ce dernier est fondé sur l'harmonisation des diplômes autour d'une structure commune en deux cycles pré et post licence, afin d'améliorer la mobilité et l'employabilité des étudiants européens, ainsi que l'attractivité des systèmes européens d'enseignement supérieur. » (Muller et Ravinet, 2008, P.654)

La création de l'EEES se justifie au plan économique, mais également social et culturel :

« La construction de l'EEES, initiée par la Déclaration de Bologne (1999), se justifie par des considérations économiques- compétitivité et croissance économique, employabilité des étudiants- mais également par des considérations culturelles puisque le texte de la Déclaration stipule que l'Europe de la Connaissance permettra de « renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun » (Cosnefroy, Evans & Verré, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.) , 2016, P. 34)

De façon chronologique, deux périodes sont à repérer pour la vision d'un EEES. Ces périodes sont liées à la Conférence et à la Déclaration de Sorbonne. Dans un premier temps, on assiste début 1998 à un premier couplage avec le projet d'un colloque européen à l'occasion des 800 ans de la Sorbonne et une émergence de la solution LMD en France.

Dans un deuxième temps, le mois de Mai 1998 marque la formulation d'une vision finalisée à l'occasion de la Déclaration de Sorbonne. (Ravinet, 2009, P.30)

L'EEES vise plusieurs objectifs dont les maîtres mots apparaissent être, reconnaissance, attractivité, mobilité et employabilité : « l'EEES vise à promouvoir la reconnaissance internationale des diplômes et l'attractivité des systèmes, la mobilité et l'employabilité. Elle repose sur une harmonisation de la structure des diplômes autour de deux cycles principaux. » (Ravinet, 2009, P.39)

Les facteurs à l'origine du Processus de Bologne :

Afin de pouvoir se mettre au diapason de la société de la connaissance et affronter les défis inhérents à cette configuration du monde économique, les États et organisations régionales et continentales devraient se doter pour chaque secteur de développement considéré, des

instruments et politiques adéquats. C'est dans le cadre du comblement d'un vide que l'institutionnalisation du Processus de Bologne trouve sa justification :

« L'institutionnalisation rapide du Processus de Bologne peut ainsi en partie s'expliquer comme un mouvement de comblement de ce vide sectoriel de l'enseignement supérieur dans l'Europe de la connaissance » (Ravinet, 2007, cité par Muller et Ravinet, 2008, P.663)

La place à accorder à l'enseignement supérieur, ainsi que son rôle dans le développement économique sont soulignés. La voie (suggérée) à emprunter pour atteindre cet objectif est celle de la libéralisation de l'enseignement supérieur, qui ne serait plus, tout comme l'éducation, l'émanation d'institutions publiques avec un investissement important de l'État, mais un secteur stratégique où la loi du marché, la concurrence et l'investissement privé sont primordiaux.

Le Processus de Bologne contribue à la construction européenne, en s'appropriant les contraintes économiques qui en font le substrat, considérant l'éducation comme tout autre service marchand :

« Bien que "le Processus de Bologne" apparaisse et soit présenté comme l'expression d'une volonté politique "autonome" vis-à-vis des contraintes économiques liées à la construction européenne, il constitue le chemin par lequel la formation supérieure en Europe intègre ces contraintes. Du point de vue des institutions européennes, l'enseignement supérieur représente un service qui doit être libéralisé. Il fait en effet partie des biens qui doivent former le "marché intérieur des services" fixé dès le Traité de Rome en 1957 et réaffirmé au fur et à mesure de la montée en puissance de la construction européenne. » (Garcia, 2006, P.70)

La volonté d'harmonisation ou de convergence des politiques de l'enseignement supérieur constitue le socle du Processus de Bologne. Cette harmonisation était censée aboutir à un Espace Européen commun de l'Enseignement Supérieur, jusqu'en 2010 favorisant ainsi la mobilité des étudiants, personnels enseignant et administratif. Laquelle mobilité, pour être effective et efficace devrait s'effectuer dans un cadre où les titres et diplômes sont reconnus, et leur comparabilité possible.

Le Processus de Bologne a constitué le cadre formel d'expression de ces exigences :

« Les mobilités d'étudiants exigeaient que la qualité des divers systèmes éducatifs soit garantie par des dispositifs fiables. La mobilité internationale et le besoin de faciliter la comparaison des diplômes, en raison notamment des tensions sur le marché du travail, sont en partie à l'origine du Processus de Bologne » (Saarinen, 2009, P.80)

C'est principalement pour ne pas se laisser distancer par les États-Unis, à travers le rôle stratégique de l'enseignement supérieur dans le développement économique, scientifique et culturel que les universités et établissements d'enseignement supérieur d'Europe décident par la construction européenne et le Processus de Bologne de renforcer leur attractivité :

« Le Processus de Bologne marque un infléchissement de la politique d'internationalisation [...] : la mobilité des étudiants et des universitaires participe aujourd'hui à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche visant à augmenter l'attractivité (hors d'Europe, et en particulier en Asie) de l'enseignement supérieur européen » (Vincent-Lancrin, 2008, P.80 cité par Charlier, 2009, P.116)

L'attractivité des universités et de l'enseignement supérieur en Europe devrait être telle que : « le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques » (Charlier, 2006, P.96)

De même que l'attractivité, la mobilité constitue un autre motif de l'adhésion au Processus de Bologne.

Notons enfin que le Conseil Supérieur de l'éducation au Québec, voit dans les actions du Processus de Bologne, une stratégie marketing dans le « marché international de l'enseignement supérieur » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.35), nous rappelant que les réformes ne servent qu'à nous « vendre » les services de l'enseignement supérieur, ce qui confirmerait la tendance à la commercialisation des services d'éducation.

Les objectifs du Processus de Bologne :

Comment le Processus de Bologne a-t-il émergé, quelle présentation peut-on en faire, et quels sont ses objectifs, de quels moyens dispose-t-il ?

« Issu de conférences tenues, depuis 1998, par les ministres européens responsables de l'enseignement supérieur et réunissant aujourd'hui 47 États, le Processus de Bologne consiste précisément en un ensemble d'engagements et de stratégies dont l'objectif est d'assurer l'équivalence et la reconnaissance des diplômes dans tous les pays signataires et ainsi d'y favoriser la mobilité des étudiants, des diplômés et du personnel. Il vise aussi, tout particulièrement depuis 2007, à accroître l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et de l'espace européen de la recherche (EER) auprès d'autres régions du monde. Les moyens employés sont nombreux, dont l'adoption d'une structure commune de formation (licence-master-doctorat ou LMD) et d'un système d'accumulation et de transfert des

crédits ainsi que la promotion d'une approche européenne d'assurance qualité » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.34)

Plusieurs termes apparaissent comme caractéristiques du Processus de Bologne dont l'équivalence et la reconnaissance des diplômes, la mobilité, l'attractivité, le système LMD, l'accumulation et le transfert de crédits (ECTS), l'Assurance-qualité.

Le Processus de Bologne et la Stratégie de Lisbonne qui en constitue le cadre, est un engagement international réunissant plus de quarante (40) pays ayant choisi de créer un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Plusieurs régions du monde s'en sont d'ailleurs inspirées comme d'une référence afin de mettre en place une configuration similaire. Ainsi l'Union Africaine (UA), a-t-elle élaboré la Stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur ; l'Amérique du Sud et latine a mis en place le projet ENLACES [Espace latino-américain et caribéen pour l'enseignement supérieur] ; Le Communiqué de Brisbane résulte de l'organisation de vingt-sept (27) pays de la région de l'Asie et du Pacifique ; des rencontres des ministres de l'éducation en Asie du Sud-est. (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009, P. iii)

C'est par le contrôle de la qualité notamment, que l'insertion professionnelle des diplômés sera mieux effectuée ce qui contribuera, au commerce et au développement économique dans le cadre du GATT et de l'AGCS, ainsi que le visait le Processus de Bologne. (Materu, 2007)

Deux objectifs principaux étaient attendus du Processus de Bologne : une harmonisation des enseignements en deux cycles, et la généralisation de la mise en place des systèmes d'assurance-qualité, ces mesures devant permettre de faciliter la mobilité des étudiants d'un pays à l'autre. (Musselin, 2008, P.13)

Ces objectifs sont tirés du cadre formel du Processus de Bologne relatant six objectifs fondamentaux à réaliser pour chaque pays avant 2010 :

Un système de grades académiques facilement « lisibles » et comparables

Un système fondé sur deux cycles : un premier cycle (Licence/Bachelor) d'une durée d'au moins trois ans, et un deuxième cycle (Master) exigeant l'achèvement du premier cycle

Un système d'accumulation et de transfert de crédit (ECTS)

La mobilité d'étudiants, enseignants, chercheurs

La coopération en matière d'assurance-qualité

La dimension européenne de l'enseignement supérieur » (Fave-Bonnet, 2007, P.1)

Le point sur l'assurance-qualité suggère de promouvoir « la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodes comparables » (Déclaration de Bologne, 1999)

Dans son application, qu'implique le Processus de Bologne ? Celui-ci désigne des changements de politiques, la mobilité, l'employabilité et l'attractivité au sein d'un appareil institutionnel fait d'outils de suivi :

« L'expression « Processus de Bologne » renvoie ainsi à la fois à des changements des politiques de l'enseignement supérieur ; à une vision d'un EEES encourageant la mobilité, l'employabilité et l'attractivité internationale ; et au dispositif institutionnel de coordination qui s'est progressivement formalisé et doté d'outils de suivi spécifiques » (Ravinet, 2008, cité par Muller et Ravinet, 2008, P.655)

Enfin pour Garcia, 2006, deux objectifs sont assignés au Processus de Bologne : attirer davantage d'étudiants étrangers et stimuler la recherche.

Mais qu'est ce qui fonde cette mobilité chez les étudiants et enseignants en Afrique ?

Il y'a d'abord le motif académique, qui est d'échapper aux conditions difficiles d'études pour profiter d'un environnement académique plus valorisant afin d'avoir des diplômes plus crédibles, ce qui constitue un atout sur le marché de l'emploi.

Un motif économique ensuite : acquérir des diplômes en mobilité permettrait de postuler au marché du travail des pays les accueillant, ce qui constituerait un avantage au regard des conditions économiques et salariales en Afrique.

Il y'a enfin des motifs linguistiques et culturels. En raison de l'identité de la langue, les étudiants selon leur sphère linguistique choisissent une mobilité dans leur espace linguistique (francophone, anglophone, lusophone, hispanophone) alors qu'accomplir sa mobilité dans une autre langue que la leur, permettrait d'acquérir des compétences supplémentaires et plus diversifiées, notamment linguistiques, constituant donc un atout. Il en va de même pour la proximité culturelle d'avec les anciens pays colonisateurs. Les pays anciennement colonisés s'inspirant largement des structures académiques laissées en legs par le colonisateur.

La mise en œuvre du Processus de Bologne et ses conséquences :

La mise en œuvre du Processus de Bologne s'est caractérisée par la possibilité de mobilité pendant les études supérieures, contribuant au même titre qu'une structuration commune des diplômes à une intégration réussie des économies européennes. (Charlier, 2006)

De nouvelles perspectives sont induites par le Processus de Bologne : on assiste progressivement à la production des élites, et à un changement d'échelle des politiques éducatives à appliquer, qui ne serait plus la nation, mais l'Europe, voire le monde dans le cadre de la construction européenne et de la réforme de Bologne. (Charlier, 2009)

Le déroulement du Processus de Bologne donne d'ailleurs lieu, entre les universités des différents pays européens à la manifestation d'un jeu de coopération-compétition. Les établissements nouant des relations de soutien mutuel, de collaboration et d'échanges tout en s'inscrivant dans le « marché de l'enseignement supérieur » où la concurrence interuniversitaire est de plus en plus forte.

Des réflexions émergent de cet état de fait, on parle d'union entre les établissements mais également d'autonomie, ce qui s'avère nécessaire pour un établissement porté par des perspectives de progrès et de développement.

Il résulte de la mise en œuvre du Processus de Bologne, des ambiguïtés que n'ont pas manqué de souligner certains auteurs, qui relèvent à la fois d'une restauration de la place des universités dans le monde et une exacerbation de la concurrence entre universités des pays européens. (Charlier, 2006)

L'économie mondiale dans sa nouvelle configuration et ses exigences demande aux gouvernements et dirigeants de relever deux défis s'inscrivant dans des perspectives différentes et même parfois contradictoires : fournir au marché local une main d'œuvre qualifiée et participer à la concurrence internationale :

« La démocratie de l'enseignement supérieur a évidemment alourdi les dépenses publiques, obligeant les gouvernements à mettre en place des systèmes d'assurance-qualité et à demander des compétences aux établissements scolaires. De nos jours, l'économie mondiale oblige les gouvernements à relever de front deux défis différents : produire des diplômés dotés de compétences techniques requises sur le marché du travail, tout en prenant de l'avance sur les concurrents internationaux. En Europe, le Processus de Bologne offre un exemple de programme visant à améliorer la qualité de l'enseignement pour tous ; la Stratégie de Lisbonne vise quant à elle à renforcer l'avantage concurrentiel des pays européens en produisant des « champions » » (Ocde, 2008, P.2)

Ce sont en effet les Processus de Bologne et la Stratégie de Lisbonne qui constituent les références pour la mise en place d'un enseignement supérieur de qualité. Les compétences acquises semblent constituer l'aspect auquel accorder prioritairement l'attention, ainsi que le souligne Dirk Van Damme, qui rappelle le rôle du Processus de Bologne dans la convergence

des acquis : « Dirk Van Damne, chef du centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) rappelle ainsi que le Processus de Bologne n'a pas pour objectif la convergence des programmes universitaires, mais bien celle des acquis des élèves. C'est donc aux universités de déterminer la meilleure façon de faire converger les acquis de leurs diplômés » (Ocde, 2008, P.2)

C'est donc grâce au Processus de Bologne, mais également par l'activité des différentes agences d'accréditation que l'on pourrait assister à une harmonisation des pratiques d'évaluation de la qualité : « On pense évidemment au Processus de Bologne, qui vise à harmoniser l'organisation des cursus et à garantir la responsabilité des normes et des standards communs de qualité entre les pays signataires mais le développement des processus d'accréditation des formations de gestion passe aussi par des agences qui proposent leurs services sur l'ensemble de la planète et conduisent ainsi à homogénéiser les pratiques » (Musselin, 2008)

De façon concrète, cette harmonisation devrait procéder selon la Déclaration de Bologne par la coopération internationale en matière d'assurance-qualité et l'organisation des agences d'accréditation : « Dans le projet initial de la Déclaration de Bologne (1999), on attend de l'harmonisation des diplômes principalement, (i) « la promotion d'une coopération envisagée dans le domaine de l'assurance-qualité, en vue de développer des critères et méthodologies comparables » (d'autoévaluation et d'accréditation extérieure), (ii) de la création d'un « label européen d'assurance-qualité » géré par un unique organisme officiel qui accréditerait les agences d'accréditation » (Vinokur, 2005, P.95)

L'élaboration de procédures d'assurance-qualité communes est enfin justifiée par la mobilité des étudiants, et la sollicitation par les établissements d'agences d'accréditation étrangères pour une visibilité internationale : « On attend de ce processus lui-même qu'il contribue à susciter un besoin accru de mécanismes d'assurance-qualité communs dans la mesure où :

La mobilité des étudiants suscite une demande de comparabilité des établissements ;

En l'absence d'accréditation européenne, des établissements sollicitent l'accréditation d'agences américaines (Haug, 2003) pour être visibles sur les marchés globaux » (Vinokur, 2005, P.95-96)

Une autre caractéristique de la mise en œuvre du Processus de Bologne consiste en un changement dans les relations des États avec l'Union Européenne : « À mesure que le Processus de Bologne en tant qu'arène européenne de coordination des politiques d'enseignement supérieur s'institutionnalise, et que ses activités se densifient et se formalisent, on observe plutôt un phénomène d'absorption des résistances et le développement de liens de coopération

avec le niveau communautaire, qu'une opposition unilatérale à la Commission. » (Muller et Ravinet, 2008, P.658)

D'abord précisons le rôle important qu'a joué la commission Européenne dans l'élaboration puis dans la mise en œuvre des réformes de Bologne. C'est en effet à travers le Traité de Maastricht (1992) que la Commission s'est invitée à donner des recommandations portant sur l'éducation en Europe. A cette occasion, la Commission recommandait déjà de mettre l'accent sur la qualité des universités pour relever les défis socio-économiques qui ne manqueraient pas de se poser à l'Europe. Le Traité de Lisbonne auquel la Commission Européenne était partie prenante fournit un cadre favorable pour l'application de ces recommandations. La Commission Européenne dépeint un contexte économique changeant auquel il convient de s'adapter. Celui-ci préfigure la société de la connaissance avec les technologies de l'information et de la communication, l'effondrement des barrières douanières, la mondialisation, la prééminence des multinationales. La Commission Européenne suggère d'accorder plus d'importance à la qualité en mettant en place des procédures d'évaluation de la qualité communes, de favoriser la mobilité (enseignants, étudiants) d'instituer de nouveaux modes de gestion publics, d'accentuer les relations entre les Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) et les entreprises. Toutes ces recommandations sont incluses dans le Processus de Bologne, et contribuent donc à sa mise en œuvre. En résumé, à côté des procédures d'Assurance-qualité qu'elle a contribué à homogénéiser à travers l'Europe, la Commission Européenne en appelant à la société de la connaissance a favorisé la Nouvelle Gestion Publique (NGP), de nouveaux modes de justice sociale, la démocratie participative dans les universités et EES, laissant une portion congrue à la gestion publique et collective de ces établissements et transposant les normes de l'entreprise dans les universités. (Cusso, 2006)

Dans ce rapport avec la Commission de l'Union Européenne, émergent les difficultés de conciliation, notamment en matière d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur entre les prérogatives nationales et les exigences supranationales de coordination (Perellon, 2005)

Cette difficulté devrait se présenter avec plus d'acuité dans le cadre de l'enseignement supérieur en Afrique. Les difficultés auxquelles sont confrontés les établissements d'enseignement supérieur, notamment en termes d'infrastructures et de financement, pourraient-elles trouver un début de solution dans le cadre d'un système d'assurance-qualité ? Les coordinations entre les politiques d'enseignement supérieur dans le cadre d'ensembles continentaux ou sous régionaux pourraient-t-elles s'appliquer ainsi que le suggère l'harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Union Africaine (UA) ?

La Commission Européenne par son interprétation des évolutions sociales, pose les jalons de l'adaptation des EES à la société de la connaissance en suggérant de nouveaux modes de gestion.

Ce double rôle de la Commission Européenne est souligné par Cusso, 2006 :

« Le vecteur commun des réformes proposées (CE et Bologne) est en effet le développement d'une assurance-qualité standardisée et d'un fonctionnement gestionnaire de l'enseignement. (Vinokur, 2005) » (Cusso, 2006)

En parallèle, et c'est ce qui nous occupera ici, les propositions de la Commission sont plus larges que celles du Processus de Bologne. Elles visent plus particulièrement à redéfinir les rôles et les réponses des pouvoirs publics, et à encourager l'émergence de nouveaux acteurs dans la prise de décision. (Jacobsen, 2005)

Enfin, ces propositions (diversification de l'offre, financement privé, mobilité) ne soutiennent pas uniquement la professionnalisation de l'enseignement supérieur, « Vocationalization » tel qu'exprimé par Tomusk, 2006. Elles font également appel à de « nouvelles notions de justice et de représentation sociale qui contribuent à réduire l'espace laissé à un projet collectif et public de l'enseignement » (Cusso, 2006, P.195)

Plus loin sont détaillées les deux propositions de la CE concernant l'enseignement supérieur :

« Les propositions de la Commission au sujet de l'enseignement supérieur peuvent être analysées à travers deux dimensions interconnectés. D'une part, une bonne partie des propositions sont centrées sur l'assurance-qualité des universités, cet aspect étant en principe lié au Processus de Bologne. D'autre part, la production d'une interprétation générale du rôle des universités dans la société de la connaissance est également significative, cette deuxième dimension étant en fait plus ambitieuse que le Processus de Bologne et aspirant d'ailleurs à l'influencer » (Cusso, 2012, P.196-197)

« Le processus visant à établir un système commun d'assurance-qualité pour les universités européennes accompagne une interprétation large et ambitieuse du rôle des universités dans la société de la connaissance » (Cusso, 2012, P.199)

« La question de la qualité est également un domaine où la CE a montré l'initiative. Le mémorandum sur l'enseignement supérieur dans la communauté européenne de 1991 mettant l'accent sur les besoins d'améliorer la qualité des universités (CE, 1991) » (Cusso, 2012, P.202)

Un doute peut être émis face au manque d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et à l'aspect politique très prépondérant dans l'enseignement supérieur en Afrique. Ce qui donne lieu à des orientations changeantes ou pas toujours pertinentes.

Sur cette application de la réforme de Bologne, qui doit tenir compte du contexte, et qui peut donc s'avérer diversifiée, l'ancrage dans les réalités locales constitue une nécessité : « le rythme, le degré, ou même le sens des réformes liées à Bologne apparaissent pluriels, et ces réformes ne peuvent être comprises que dans leurs interactions avec les enjeux nationaux et locaux. » (Muller et Ravinet, 2008, P.655)

Le Processus de Bologne fait l'objet d'un suivi, avec la réunion des ministres des États signataires tous les deux (2) ans (46 participants à Londres en 2007) afin « d'accueillir les nouveaux participants, évaluer les progrès accomplis vers l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) et fixer d'éventuelles lignes d'action prioritaires » (Muller et Ravinet, 2008, P.655)

La qualité, élément du Processus de Bologne :

Le Processus de Bologne marque un moment particulier et important dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en raison d'aspects tels que la mobilité, une structure commune de diplômes, l'attractivité à travers l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Mais c'est surtout concernant les politiques de la qualité que l'internationalisation de l'enseignement supérieur trouve à s'exprimer. Saarinen, 2009 évoque une harmonisation européenne prenant forme à l'aune des débats sur la qualité.

L'importance de la qualité et des procédures d'assurance-qualité dans le Processus de Bologne est soulignée par un rapport en 2009 sur l'état d'avancement du Processus de Bologne qui montre l'adoption par les établissements d'enseignement supérieur du système d'assurance qualité et des procédures d'évaluation externe. (Commission des communautés européennes, 2009)

Les différentes réformes entreprises concernant la qualité dans le Processus de Bologne ont eu un impact sur les politiques de qualité dans les différents établissements d'enseignement supérieur de l'Europe : que ce soit en termes d'évolution du concept de qualité associé à un concept technique, alors qu'il désignait initialement « un horizon désirable décrit métaphoriquement » (Charlier, 2009, P.112); d'articulation entre les politiques supranationales à l'échelle européenne et la réponse nationale à cette politique dans le but d'une meilleure reconnaissance et comparaison des différents systèmes. (Saarinen, 2009, P.83)

Le contrôle de la qualité, matière la plus délicate de celles auxquelles touche le Processus de Bologne (Charlier, 2009) et de façon plus large le Processus de Bologne lui-même a été reconnu comme ayant « nettement encouragé le développement d'une culture de la qualité au sein des universités européennes qui pour la plupart considèrent qu'il permet le maintien et l'amélioration de leur propre niveau d'excellence » (Dalsheimer-Van Der Tol, 2010, P.14 cité par Conseil supérieur de l'éducation, 2012, P.35)

Cosnefroy, Evans & Verré, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.) 2016 insistent sur l'importance de l'évaluation de la qualité dans la mise en œuvre du Processus de Bologne : « L'évaluation de la qualité de l'enseignement est une des clés de voûte du processus de Bologne car elle est au service de deux fonctions. D'une part, un enseignement de qualité est supposé permettre d'attirer les étudiants étrangers et par là même de participer à l'attractivité et au rayonnement des universités de l'EEES ; d'autre part, cette évaluation permet de s'assurer que l'argent public est correctement dépensé. Le texte de la conférence de Bucarest (2012) indique que soutenir financièrement l'enseignement supérieur est une priorité pour les gouvernements, car le développement de celui-ci est l'outil principal pour surmonter la crise économique. Soutenir financièrement dans une période de crise où l'argent public se raréfie implique de se doter de procédures pour s'assurer que les choix opérés sont soutenables. » (Cosnefroy, Evans & Verré, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.), 2016, P.35)

Quel contenu pourrait-t-on associer à la qualité dans le cadre de l'enseignement supérieur en Afrique et comment envisager l'articulation des différentes politiques de la qualité au sein d'ensemble régionaux ou sous régionaux. Sous quels traits pourrait-t-on évoquer une définition de la qualité ? Telles sont les interrogations qui nous viennent à l'esprit à la connaissance des expériences en Europe concernant la qualité et les politiques la promouvant dans l'enseignement supérieur.

Un des principaux écueils auxquels seront confrontés les établissements d'enseignement supérieur pour une éventuelle harmonisation des politiques de qualité, consiste au fait que la qualité pourrait être érigée comme un élément de « souveraineté des États ». De façon plus prosaïque, la qualité constitue une des prérogatives à laquelle tiennent les pays, et qui voudraient la préserver d'une coordination internationale. (Charlier, 2006)

Les critères d'excellence dans le monde universitaire obéissent par ailleurs à des logiques particulières : ils sont négociés, et il se crée des clubs, regroupant des institutions de réputation comparables. Il va sans dire que les établissements d'enseignement supérieur du sud, exclus de

fait de ces négociations ne peuvent qu'accepter les normes édictées par les pays du Nord. (Charlier, 2009)

Et pourtant l'harmonisation des politiques d'assurance qualité constitue un passage obligé pour une amélioration de la qualité dans un espace donné, ainsi que nous le relève la Déclaration de Bologne et le Processus de Bologne, qui par l'organisation des études et la reconnaissance des diplômes contribue à la construction d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES).

6. Analyse des principaux textes et communiqués relatifs au Processus de Bologne : De la Magna Charta Universitatum, 1988 au communiqué de Yerevan, 2015 :

Les contextes de la réunion :

Si les textes du Processus de Bologne font référence à la Magna Charta Universitatum, adopté comme texte fondateur par les recteurs des Universités Européennes réunis à Bologne à l'occasion du IX^{ème} centenaire de la plus ancienne d'entre elles (Université de Bologne) le 18 Septembre 1988, deux autres moments-clés sont à retenir pour la mise en œuvre du Processus de Bologne, à savoir le 19 Juin 1999 avec la Déclaration commune des Ministres de l'éducation, marquant le point de départ du Processus, et le 12 Mars 2010 à Budapest-Vienne, qui voit le lancement de l'EEES, ainsi que l'envisageait la Déclaration de Bologne en 1999.

Les nouveaux pays participants :

Du lancement du Processus de Bologne, en 1999 avec vingt-neuf (29) pays signataires au Communiqué de Erevan, 2015 plusieurs pays se sont joints au processus pour atteindre le nombre de quarante-huit (48) pays participants en plus de la Commission européenne.

De façon majoritaire, les adhésions s'effectuent de façon individuelle et sans coordination ou entente préalable (à priori) entre pays en cas d'adhésion multiple. Pourtant, la Conférence de Berlin, 2003 qui a vu l'adhésion de sept pays dont la Russie et l'élargissement du processus à quarante (40) pays européens ; celle de Bergen en 2005 avec l'entrée dans les réformes de pays de l'est (Arménie, Azerbaïdjan...) ne peuvent être évoquées sans faire référence à la dimension politique du Processus de Bologne.

L'adaptation de l'enseignement supérieur au contexte :

C'est le contexte de l'éducation et du marché du travail à l'approche du siècle finissant (1998-1999) qui a marqué la nécessité de l'adaptation de l'enseignement supérieur face aux mutations

économiques, professionnelles et éducatives ainsi que le relevait la déclaration de la Sorbonne (1998) en prélude à la mise en place du Processus de Bologne: « Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement de carrières professionnelles; l'éducation et la formation tout au long de la vie devient une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence » (Déclaration de la Sorbonne, 1998)

Ces mutations se traduisent concrètement par la mondialisation et l'omniprésence des TIC, entraînant un changement de configuration des systèmes de formation et surtout des exigences professionnelles. Des notions telles que la mobilité, et la nécessité d'axer la formation sur les besoins de l'apprenant émergent et sont mises en avant dans les textes relatifs au Processus de Bologne : « L'enseignement supérieur européen se trouve également confronté aux grands défis, et par conséquent aux opportunités, que constituent la mondialisation et l'accélération des progrès technologiques, avec de nouveaux prestataires, de nouveaux étudiants et de nouvelles façons d'apprendre. La mobilité et la formation centrée sur l'étudiant aideront celui-ci à développer les compétences requises par l'évolution du marché du travail ; elles lui donneront le pouvoir d'être un citoyen actif et responsable » (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

La récente crise en Europe a plus que jamais rappelé l'importance de l'enseignement supérieur, en même temps qu'elle en accentue les difficultés (financement, chômage) :

« L'Europe traverse une crise économique et financière qui produit des effets nuisibles à nos sociétés. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la crise a un impact sur la disponibilité des financements appropriés et rend les perspectives d'emploi des diplômés incertaines.

L'enseignement supérieur constitue une partie importante de la solution à nos difficultés actuelles. Des systèmes d'enseignement supérieur solides et capables de rendre des comptes constituent des piliers pour des sociétés de la connaissance prospères. L'enseignement supérieur doit être au cœur de nos efforts pour surmonter la crise - maintenant plus que jamais.

Avec cette considération à l'esprit, nous nous engageons à garantir le plus haut niveau possible de financement public pour l'enseignement supérieur et à faire appel à d'autres sources appropriées, comme un investissement dans notre avenir. Nous soutiendrons nos établissements pour former des diplômés créatifs, innovants, responsables, et dotés d'un esprit critique, qui sont nécessaires à la croissance économique et au développement durable de nos démocraties.

Nous nous engageons à travailler ensemble pour réduire le chômage des jeunes » (Communiqué de Bucarest, 2012)

L'importance de l'enseignement supérieur :

Le rôle primordial de l'enseignement supérieur est rappelé dans les communiqués portant sur le Processus de Bologne, notamment celui de Budapest-Vienne en 2010 : « Nous sommes convaincus que l'enseignement supérieur constitue un moteur majeur de développement social, économique et d'innovation dans un monde de plus en plus fondé sur la connaissance » (Communiqué de Budapest-vienne, 2010)

Le communiqué de Londres décrit en détail les missions des établissements d'enseignement supérieur, leur rôle primordial, et la nécessité que ces structures soient pourvues de ressources afin d'apporter leur contribution au développement et « produire des diplômés épanouis et s'intégrant avec efficacité au monde du travail: Nous reconnaissons l'influence importante que les établissements d'enseignement supérieur exercent sur nos sociétés, grâce à leurs activités traditionnelles d'enseignement et de formation, de recherche, d'innovation et de transfert de connaissances, ainsi que leur rôle clé pour contribuer à définir et à transmettre les valeurs sur lesquelles reposent nos sociétés. Notre objectif est de faire en sorte que nos établissements d'enseignement supérieur aient les ressources nécessaires pour continuer à remplir l'intégralité des diverses missions qui leur sont assignées. Ces missions incluent : préparer les étudiants à vivre en tant que citoyens actifs dans une société démocratique ; préparer les étudiants à leurs futures carrières professionnelles et permettre leur développement personnel ; créer et actualiser une importante base de connaissances pointues, et stimuler la recherche et l'innovation » (Communiqué de Londres, 2007)

L'évolution du Processus de Bologne :

Après le lancement officiel du Processus de Bologne à Bologne, 1999 qui en posait les bases, la Conférence de Prague, 2001 a vu l'adoption de plusieurs aspects des réformes de Bologne s'inscrivant dans les objectifs à atteindre, et la promotion de plusieurs points clés de la réforme. Ainsi les initiatives prises au cours de cette rencontre consistaient en « l'adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables, [...] l'adoption d'un système fondé sur deux cursus [...] l'établissement d'un système de crédits [ceci dans le but de faciliter l'entrée des étudiants sur le marché du travail, d'améliorer la comparabilité et la compatibilité des diplômes et de renforcer l'attractivité et la compétitivité des établissements d'enseignement supérieur en Europe] [...] la promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité: "Les ministres ont reconnu le rôle vital que jouent les systèmes d'évaluation de la qualité dans

la mesure où ils permettent de garantir des références de haut niveau et facilitent la comparabilité des diplômes en Europe. Ils ont également souhaité encourager une coopération plus étroite entre les dispositifs de reconnaissance et d'évaluation de la qualité. Cette coopération repose sur la confiance mutuelle et la reconnaissance des divers systèmes d'évaluation" » (Communiqué de Prague, 2001)

Ces initiatives dénotent de la mise en place progressive d'instruments, et de procédures indispensables à la construction d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Si du point de vue formel, les systèmes de diplômes, les cursus et les crédits font référence à des dimensions pédagogiques impliquant de façon quasi exclusive les établissements et systèmes d'enseignement les encadrant, la mobilité, la garantie de la qualité et la dimension sociale dépassent le cadre strictement pédagogique et appellent à des considérations politiques, sociologiques et même économiques.

Prague a également été l'occasion pour les États participants de mettre l'accent sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, aspect indispensable face aux défis technologiques, aux mutations professionnelles nécessitant des établissements d'enseignement compétitifs et attractifs: « Dans l'Europe de demain, fondée sur une société et une économie de la connaissance, se doter d'une stratégie en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie s'avère nécessaire pour répondre aux défis que constituent la compétitivité économique ou l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de vie » (Communiqué de Prague, 2001)

La nécessité de la qualité est rappelée par les Ministres en charge de l'enseignement Supérieur, qui dans la même optique insistent sur la responsabilité des établissements dans l'élaboration de programmes pertinents et adaptés : « les ministres ont également souligné que la qualité constitue la condition première pour garantir confiance, pertinence, ouverture, fluidité et attractivité. Ils ont tenu à encourager le développement des programmes valorisant compétences académiques et professionnalisation durable et souhaité que les établissements d'enseignement supérieur continuent à jouer un rôle constructif dans ce domaine » (Communiqué de Prague, 2001)

D'autres aspects à privilégier concernent la participation des étudiants à la gouvernance des établissements et l'élaboration des programmes, ainsi que la dimension européenne de l'enseignement.

Enfin l'attractivité de l'enseignement supérieur exige notamment des mécanismes d'évaluation de la qualité pertinents et efficaces : « Pour rendre les diplômes de l'enseignement supérieur

européen plus facilement lisibles et comparables dans le monde, il faut les doter d'un cadre de références, mettre en place des mécanismes cohérents d'évaluation de la qualité et d'habilitation et mieux diffuser l'information. Les ministres ont particulièrement tenu à souligner que, pour demeurer attractive et compétitive, l'Europe peut et doit compter sur la qualité de son enseignement supérieur et de sa recherche » (Communiqué de Prague, 2001)

La Conférence de Berlin, 2003 outre le renforcement des avancées dans les domaines évoqués en 2001: garantie de la qualité, structuration des diplômes avec deux cycles principaux, mobilité, système de crédits, reconnaissance des diplômes, dimension européenne, de même que la priorisation de notions telles que la formation tout au long de la vie et la recherche de l'attractivité pour les établissements d'enseignement supérieur, a été marquée par l'adhésion de la Russie et l'élargissement du Processus à quarante (40) pays.

C'est pendant la Conférence de Bergen, 2005 que sont mises en œuvre de façon plus précise les normes et contenus de garantie de la qualité, dans l'enseignement supérieur en Europe, notamment par la définition des lignes d'orientation pour la garantie de la qualité, et des cadres nationaux de qualifications. La Conférence affirme la nécessité pour l'éducation de s'inscrire dans ce mouvement qui préconise la conformité aux exigences du développement durable et des références et lignes d'orientation de la qualité de l'enseignement supérieur transfrontalier: « Notre contribution à réaliser l'éducation pour tous devrait être fondée sur le principe du développement durable et être en accord avec les travaux actuels au plan international pour développer des lignes d'orientation pour la qualité de l'enseignement supérieur transfrontalier » (Communiqué de Bergen, 2005)

Cet accent mis sur la garantie de la qualité et les qualifications à développer exige, tout autant qu'il implique, la délivrance de diplômes conjoints et des parcours de formation flexibles. Le communiqué de Bergen, 2005 relève les progrès réalisés concernant ces différents aspects : « la mise en œuvre des références et des lignes d'orientation pour la garantie de la qualité comme le propose le rapport de l'ENQA ;

La mise en œuvre des cadres nationaux de qualifications ;

La délivrance et la reconnaissance des diplômes conjoints, y compris au niveau doctoral ;

La création d'opportunités pour des parcours flexibles de formation dans l'enseignement supérieur y compris l'existence de dispositions pour la validation des acquis. » (Communiqué de Bergen, 2005)

Des priorités pour 2009 ont été arrêtées pendant la Conférence de Londres, 2007. Si des notions telles que la mobilité, et la dimension sociale occupent toujours une place de choix dans les

aspects à développer, il y est fait également mention comme points clés à prioriser, de la collecte des données (à améliorer), de l'orientation et de l'insertion professionnelle, et de l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur) dont les bases doivent être renforcées et s'inscrire dans le contexte mondial.

En 2009 la Conférence de Louvain-la-Neuve est l'occasion pour les signataires du processus de relever les effets positifs des réformes de Bologne. Ces avantages concernent la compatibilité et la comparabilité entre systèmes d'enseignement supérieur, la mobilité, l'attractivité des établissements envers des étudiants et personnels de tous horizons, la modernisation avec la structure à trois cycles, et surtout les progrès dans la gestion de la qualité :

« Le Processus de Bologne favorise la compatibilité et la comparaison entre systèmes d'enseignement supérieur ; il facilite la mobilité des étudiants et permet aux établissements d'attirer des étudiants et des chercheurs venant d'autres continents. L'enseignement supérieur se modernise, d'une part, grâce à l'adoption d'une structure à trois cycles qui inclut, selon les pays, la possibilité de diplômes intermédiaires liés au premier cycle, et d'autre part, grâce à l'adoption des références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité. Nous avons également favorisé la création d'un registre européen des agences chargées de la garantie de la qualité et l'établissement des cadres nationaux des certifications liés au cadre général de l'espace européen de l'enseignement supérieur, fondé sur les résultats attendus de formation et la charge de travail de l'étudiant. » (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

Des priorités sont également fixées pour la décennie 2010-2020, et qui ont pour élément central la qualité des enseignements, mais également comme points clés la mise en œuvre réelle des missions de l'enseignement et la nécessité de fournir aux étudiants et personnels des établissements, des compétences leur permettant de s'adapter à un marché du travail en pleine mutation: « Tout en recherchant l'excellence dans tous les aspects de l'enseignement supérieur, nous relevons les défis d'une nouvelle époque. Cela nécessite une attention constante sur la qualité. En outre, en soutenant la diversité tant appréciée de nos systèmes éducatifs, les politiques publiques reconnaîtront pleinement la valeur des diverses missions de l'enseignement supérieur, qui vont de l'enseignement et de la recherche au service rendu à la collectivité en passant par l'engagement dans la cohésion sociale et le développement culturel. Tous les étudiants et les personnels des établissements d'enseignement supérieur devraient être armés des connaissances et compétences nécessaires pour répondre à l'évolution des exigences d'une société qui est l'objet de mutations rapides. » (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

D'autres aspects et des objectifs à atteindre font référence à la dimension sociale avec une égalité des chances pour l'accès et la réussite des études ; les pays étant invités à indiquer des objectifs mesurables de participation des groupes sous représentés, d'éducation et la formation tout au long de la vie, d'insertion professionnelle selon les exigences du marché du travail :

« Le marché du travail exigeant des capacités toujours plus élevées et des compétences transversales, l'enseignement supérieur doit doter les étudiants d'un haut niveau de connaissances, capacités et compétences dont ils auront besoin tout au long de leur vie professionnelle. L'insertion professionnelle donne la possibilité à une personne de saisir toutes les opportunités d'un marché du travail en mutation [...] Les établissements d'enseignement supérieur, en association avec les gouvernements, les organismes gouvernementaux et les employeurs, doivent améliorer l'offre, l'accessibilité et la qualité de leurs carrières et services d'orientation professionnelles envers les étudiants et anciens diplômés » (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

On pourrait encore citer comme priorités l'éducation, la recherche et l'innovation, l'ouverture internationale, la formation centrée sur l'étudiant, la recherche de la qualité constituant une priorité : « nous demandons aux établissements d'enseignement supérieur de veiller en particulier à améliorer la qualité de l'enseignement à tous les niveaux de leurs formations. Cela devra constituer une priorité pour la poursuite de la mise en œuvre des références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité » (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

Qualité qui est également au fondement de l'ouverture internationale : « l'éducation transnationale doit être régie par les références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité en vigueur dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et se conformer aux lignes directrices de l'UNESCO/OCDE pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transnational. » (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

D'autres priorités : la mobilité avec des objectifs quantitatifs à atteindre : « Nous demandons à chaque pays d'augmenter la mobilité, d'en garantir la qualité élevée et d'en diversifier les types et objectifs. En 2020, au moins 20% des diplômés de l'espace européen de l'enseignement supérieur devront avoir bénéficié d'une période d'étude ou de formation à l'étranger (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009) ; la collecte des données ; les outils de transparence multidimensionnels ; le financement.

La Conférence anniversaire de Budapest-Vienne, 2010 constitue également une opportunité de réaliser un bilan des dix premières années de la mise en œuvre des réformes de Bologne, mais également l'occasion de renforcer les objectifs prioritaires pour la décennie à venir, ceux-ci ayant été déjà fixés en 2009, à Louvain-la-Neuve.

Ainsi pour le bilan, s'il est constaté une appropriation diversifiée des différents éléments du Processus de Bologne, les protestations et critiques à l'encontre ou en dehors du Processus rappellent la nécessité d'explications pédagogiques supplémentaires des réformes de Bologne, ainsi que d'ajustements à effectuer dans certains cas, en particulier au niveau des établissements. Quant aux objectifs à atteindre, ils vont toujours dans le sens d'une amélioration de la mobilité, de l'enseignement, de l'insertion professionnelle ainsi que de l'offre de formation.

Le point sur l'évolution des réformes de Bologne entrepris à l'occasion de la Conférence de Bucarest, 2012 nous permet de mettre en évidence les avancées du Processus de Bologne, se traduisant par des aspects positifs pour ce qui concerne la compatibilité et comparabilité, la garantie de la qualité, la reconnaissance des certifications, l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur, l'offre de formation et la mobilité :

« Les structures d'enseignement supérieur en Europe sont maintenant plus compatibles et comparables. Les systèmes d'assurance de la qualité contribuent à créer de la confiance, les certifications d'enseignement supérieur sont plus reconnaissables d'un pays à l'autre, l'accès à et la réussite dans l'enseignement supérieur se sont accrus. Les étudiants bénéficient aujourd'hui d'une plus grande diversité en termes de possibilités de formation et sont de plus en plus mobiles » (Communiqué de Bucarest, 2012)

Des objectifs immédiats restent cependant toujours à atteindre, ils consistent surtout en la généralisation et la consolidation de processus relatifs aux objectifs du Processus de Bologne : le système des trois cycles, les ECTS, le "supplément au diplôme", l'assurance de la qualité et les cadres de certification avec une prise en compte des résultats de l'apprentissage :

« Nous rechercherons plus de cohérence entre nos politiques, en particulier pour achever la transition vers le système fondé sur trois cycles, l'usage des crédits ECTS, la délivrance du "supplément au diplôme", le développement de l'assurance qualité et la mise en œuvre des cadres de certification, y compris la définition et l'évaluation des résultats des apprentissages. » (Communiqué de Bucarest, 2012)

Ces objectifs immédiats s'inscrivent dans le cadre d'objectifs plus globaux visant un enseignement supérieur de qualité, une meilleure insertion professionnelle, une mobilité facteur d'apprentissage : « nous poursuivons les objectifs suivants : offrir un enseignement supérieur

de qualité à tous, améliorer l'insertion professionnelle des diplômés, et renforcer la mobilité comme moyen de mieux apprendre » (Communiqué de Bucarest, 2012)

L'énoncé des priorités pour la période 2012-2015 révèle également une importance accordée aux parties prenantes, en particulier aux établissements afin que ceux-ci parachèvent la mise en œuvre des éléments du Processus de Bologne: « Pour 2012-2015, nous concentrerons en particulier notre action sur le plein soutien à nos établissements et autres parties prenantes qui s'efforcent d'apporter des changements significatifs et de parachever la pleine mise en œuvre de toutes les lignes d'action du Processus de Bologne. » (Communiqué de Bucarest, 2012)

De façon plus concrète ces priorités se traduisent par l'énumération de points à améliorer et à mettre en œuvre au plan national et européen.

Au plan national, la définition des priorités pour 2012-2015 consistera essentiellement à : améliorer l'accès à l'enseignement supérieur et le taux de réussite; mettre en œuvre des méthodes d'enseignement innovantes basées principalement sur la formation centrée sur les étudiants, permettre aux agences d'assurance qualité d'exercer dans l'EEES; par une coopération avec les employeurs, améliorer l'insertion professionnelle et l'EFTLV en accordant une place à la résolution des problèmes et à l'esprit d'entreprise; associer aux certifications, ECTS, et "supplément au diplôme" les résultats d'apprentissage; exhorter les pays en retard à réviser leur feuille de route; appliquer les recommandations de « mobilité pour mieux apprendre »; mettre en conformité les législations nationales et la convention de Lisbonne sur les reconnaissances; encourager les alliances au sein de l'EEES en mettant l'accent sur la recherche et la technologie. (Communiqué de Bucarest, 2012)

Au plan européen, les priorités s'inscrivent dans un effort de coordination entre les différents systèmes d'enseignement supérieur, et entre l'EEES et l'EER (Espace Européen de la Recherche). Ainsi des organismes sont mandatés pour suivre les avancées du Processus de Bologne (Eurostat, Eurydice, Eurostudent), l'apprentissage et l'évaluation par les pairs sont développés et expérimentés dans l'EEES; des versions révisées des ESG (European Standards Guidelines) sont proposées; la qualité, la transparence, l'insertion professionnelle, la mobilité dans le troisième cycle sont promus dans le cadre de liens renforcés entre l'EEES et l'EER; relier les écrits sur les ECTS aux travaux sur les résultats d'apprentissage et la validation des acquis; s'assurer du fonctionnement des cadres de certification en liaison avec les résultats d'apprentissage; soutenir les pays pour la reconnaissance des diplômes comparables. (Communiqué de Bucarest, 2012)

Le Communiqué de Yerevan, 2015 a donné lieu à quelques conclusions :

L'importance de la mise en place de l'EEES grâce entre autres à la coopération entre différents pays membres et l'engagement à coordonner les différentes politiques et systèmes d'enseignement supérieur.

La nécessité de donner une nouvelle impulsion à la coopération

Face aux nouveaux défis : chômage, marginalisation des jeunes, changements démographiques, flux migratoires, extrémismes religieux, crises sociales et économiques, la conférence propose la mobilité, le développement des connaissances et technologies, le dialogue et la coopération entre établissements et systèmes d'enseignement, bref une importance accrue aux valeurs sociales avec un système d'enseignement supérieur plus inclusif. (Yerevan Communiqué, 2015)

La construction de l'EEES :

C'est pendant la Conférence de Sorbonne, 1998 qu'est rappelée à côté de la construction de l'Europe de l'économie et des banques, la construction de "l'Europe du savoir" à travers notamment l'édification d'un EEES : « la construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. » (Déclaration de la Sorbonne, 1998)

La Déclaration et le Communiqué de Bologne, marquent cependant la nécessité de créer un EEES afin de favoriser la mobilité, l'insertion professionnelle et le développement du continent européen. Il y est également fait mention de l'importance de l'université dans le rayonnement culturel de l'Europe : « La Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, qui s'inspirait de ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle clé des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent » (Déclaration de Bologne, 1999)

Le rayonnement culturel à attendre des établissements d'enseignement supérieur constitue un des atouts de ceux-ci et un motif d'attractivité, de même que cette caractéristique à promouvoir renforcerait la compétitivité de l'enseignement supérieur européen :

« Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. Partout, la vitalité et l'efficacité des civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques » (Déclaration de Bologne, 1999)

Enfin le Communiqué de Bologne insiste sur l'importance de mener à bien les six objectifs clés du Processus de Bologne, afin d'assurer une construction d'un EEES qui soit compétitif et profitable aux différentes parties prenantes.

A Prague, 2001 l'importance de l'espace européen de l'enseignement supérieur pour une meilleure attractivité et compétitivité des établissements d'enseignement supérieur est réaffirmée : « Se référant à la Déclaration de Bologne, les ministres ont affirmé que la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur constitue une condition pour une attractivité et une compétitivité plus forte des établissements d'enseignement supérieur » (Communiqué de Prague, 2001)

C'est également dans le cadre de l'expression de l'ambition européenne qu'émergent les points soulignés par le Communiqué de Berlin, 2003 qui nous rappelle les aspects abordés pendant les Conseils Européens de Lisbonne, 2000 et Barcelone, 2002 visant à faire de l'Europe une économie compétitive, performante et équitable socialement.

La contribution de l'Enseignement supérieur à cette compétitivité est censée s'exercer du fait de la position stratégique de l'enseignement supérieur et de ses missions : « Comme l'enseignement supérieur se situe au carrefour de la recherche, de l'enseignement et de l'innovation, il constitue aussi la clé pour la compétitivité de l'Europe » (Communiqué de Bergen, 2005)

Mais que retenir de la structuration de l'EEES ? Par quelles caractéristiques pourrait-t-on le définir ? L'organisation en trois cycles avec des méthodes de formation centrées sur l'étudiant, et permettant d'acquérir des compétences qui font du diplômé un citoyen, capable de mieux s'intégrer au monde professionnel; des procédures harmonieuses de garantie de la qualité, et la reconnaissance des cursus de façon transfrontalière sont les principaux points-clés de l'EEES: « L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur est articulé autour de trois cycles, où chaque niveau a pour fonction de préparer les étudiants au marché du travail, à apprendre à apprendre et à la citoyenneté active. Le cadre global de qualifications, l'ensemble des références et des lignes d'orientation que nous avons retenues pour la garantie de la qualité et la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études constituent aussi des caractéristiques clés de la structure de l'EEES » (Communiqué de Bergen, 2005)

Aux principes généraux à la base de l'EEES, le Communiqué de Londres, 2007 adjoint les retombées à en attendre, déjà évoquées dans les communiqués précédents: « Prenant appui sur notre patrimoine culturel européen, riche et divers, nous construisons un EEES qui, fondé sur l'autonomie des établissements, la liberté universitaire, l'égalité des chances et les principes démocratiques, facilitera la mobilité, développera l'insertion professionnelle et renforcera l'attractivité et la compétitivité de l'Europe » (Communiqué de Londres, 2007)

La compétitivité appelée de tous vœux par les participants au Processus de Bologne est une réponse aux défis de la mondialisation et à un monde en mutation : « En regardant l'avenir, nous sommes conscients que, dans un monde qui évolue, il sera sans cesse nécessaire d'adapter nos systèmes d'enseignement supérieur, de faire en sorte que l'EEES demeure compétitif et puisse réellement répondre aux défis de la mondialisation » (Communiqué de Londres, 2007)

Enfin le communiqué de Bucarest, 2012 met l'accent sur l'importance des résultats d'apprentissage dans la consolidation de l'EEES : « Afin de consolider l'EEES, une mise en œuvre significative des résultats d'apprentissage est nécessaire. » (Communiqué de Bucarest, 2012)

L'autonomie des établissements, aspect essentiel pour les réformes :

L'autonomie des établissements d'enseignement supérieur constitue l'un des principes fondamentaux de la construction de l'EEES, ainsi que la Magna Charta Universitatum y fait référence : « Pour s'ouvrir aux nécessités du monde contemporain, elle [L'université] doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique » (Magna charta universitatum, 1988)

De façon plus concrète, l'autonomie des établissements permettra une meilleure adaptation des systèmes d'enseignement supérieur aux réalités environnantes : « Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la Magna Charta Universitatum. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques. » (Déclaration de Bologne, 1999)

La mobilité, point-clé du Processus de Bologne :

L'échange et le partage d'informations, sont vus dans la Magna Charta Universitatum comme une source de progrès et d'acquisition des connaissances. C'est par la mobilité étudiante que cet aspect important de la formation dans les établissements d'enseignement supérieur pourra être mis en œuvre et profiter aux différentes parties prenantes.

L'importance de la mobilité est réaffirmée dans le communiqué de Prague, 2001 : « Ils ont réaffirmé qu'il fallait continuer à promouvoir la mobilité afin de permettre aux étudiants, aux enseignants, aux chercheurs et autres personnels de profiter des richesses de l'espace européen de l'enseignement supérieur, de la diversité des cultures et des langues et de la variété des systèmes universitaires » (Communiqué de Prague, 2001)

C'est grâce à la mobilité notamment que l'Enseignement Supérieur pourra faire face aux nouveaux défis que lui imposent la mondialisation et un monde du travail en mutation. La mobilité a également des effets positifs sur la qualité de l'enseignement supérieur, l'insertion professionnelle et les relations interuniversitaires : « La mobilité pour apprendre est essentielle pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur ; améliorer l'insertion professionnelle des étudiants et développer la collaboration transnationale au sein de l'EEES et au-delà » (Communiqué de Bucarest, 2012)

C'est pendant la Conférence de Louvain, 2009 que les pays participants ont été exhortés de renforcer leur politique de mobilité et de se fixer des objectifs quantitatifs à atteindre : « Nous demandons à chaque pays d'augmenter la mobilité, d'en garantir la qualité élevée et d'en diversifier les types et objectifs. En 2020, au moins 20% des diplômés de l'espace européen de l'enseignement supérieur devront avoir bénéficié d'une période d'étude ou de formation à l'étranger » (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

Les caractéristiques de cette « mobilité pour mieux apprendre » contenus dans l'addendum au Communiqué de Bucarest, 2012 et nommé « Stratégie Mobilité 2020 » pour l'EEES préconisent « la pleine portabilité des bourses et prêts nationaux dans l'EEES ainsi que la reconnaissance académique et professionnelle, incluant la validation des acquis non formels et informels au cœur de l'EEES » (Communiqué de Bucarest, 2012)

Mais les États membres recommandent dans le cadre des politiques de mobilité qu'un équilibre soit trouvé, de même que des systèmes d'enseignement plus ouverts.

Enfin toujours concernant la mobilité, les participants relèvent l'importance de la coopération avec les autres régions du monde et l'ouverture internationale dans la construction de l'EEES. (Communiqué de Bucarest, 2012)

La dimension sociale dans le Processus de Bologne :

Si l'engagement à développer la dimension sociale de l'enseignement supérieur est présente dans le communiqué de Bucarest, 2012, les conférences et communiqués précédents relèvent également l'importance de cet élément dans le Processus de Bologne. C'est notamment pendant la Conférence de Berlin, 2003 que le but de réduire les inégalités sociales et celles liées au genre, de même que celui d'améliorer la cohésion sociale est affirmé : « Les ministres réaffirment l'importance de la dimension sociale du Processus de Bologne. Le besoin d'accroître la compétitivité doit être contrebalancé par l'objectif qui vise à améliorer les caractéristiques sociales de l'espace européen de l'enseignement supérieur, pour renforcer la cohésion sociale et réduire les inégalités sociales ainsi que les inégalités entre les sexes à l'échelle nationale et européenne. Dans ce contexte, les Ministres réaffirment leur position selon laquelle l'enseignement supérieur est un bien public et relève de la responsabilité publique. Ils insistent sur le fait que, dans le domaine de la coopération et des échanges internationaux au niveau de l'enseignement supérieur, les valeurs de la connaissance devraient prévaloir. » (Communiqué de Berlin, 2003)

A la Conférence de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2009 et pour la prochaine décennie les pays sont encouragés à renforcer leurs procédures liées à la dimension sociale avec des objectifs mesurables à atteindre : « Chaque pays établira des objectifs mesurables à atteindre avant la fin de la prochaine décennie, pour élargir la participation globale et augmenter la participation des groupes sous représentés dans l'enseignement supérieur » (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

C'est en raison du fait que l'enseignement supérieur constitue un vecteur important du développement social et économique dans le monde de l'économie du savoir que l'accent doit être mis sur des politiques permettant un accès égalitaire de tous à une éducation de qualité, et la participation à l'enseignement supérieur de groupes sociaux défavorisés ou sous représentés. (Communiqué de Budapest-Vienne, 2010)

Les aspects liés à la qualité et à sa garantie :

Le Processus de Bologne dans sa mise en œuvre a permis des progrès dans l'évaluation de la qualité, ainsi que s'en félicitent les pays membres dans le Communiqué de Prague, 2001.

La Conférence de Berlin, 2003 nous rappelle le rôle primordial de la qualité dans la construction de l'EEES et la nécessité d'en harmoniser les procédures :

« C'est un fait établi que la qualité de l'enseignement supérieur se trouve au cœur de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Les ministres s'engagent à soutenir le développement de la garantie de la qualité au plan des établissements et aux plans nationaux et européens. Ils soulignent la nécessité de développer des critères et des méthodologies reconnus mutuellement en matière de garantie de la qualité. » (Communiqué de Berlin, 2003)

Mais en vertu de l'autonomie des établissements, la responsabilité de la garantie de la qualité incombe en premier lieu à ceux-ci :

« Ils soulignent également que, conformément au principe de l'autonomie des établissements, la responsabilité première en matière de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur incombe à chaque établissement lui-même, ce qui fonde les bases d'une réelle responsabilisation du système universitaire dans le cadre national de qualité. » (Communiqué de Berlin, 2003)

De façon plus concrète, c'est dans le Communiqué de Berlin, 2003 que sont énoncées les composantes des systèmes nationaux de garantie de la qualité, avec pour objectif en 2005 d'en atteindre la mise en place généralisée : « Ils conviennent que d'ici à 2005, les systèmes nationaux de garantie de la qualité devraient inclure :

Une définition des responsabilités des organismes et institutions concernées

Une évaluation des programmes ou des établissements, qui inclut l'évaluation interne, l'examen externe, la participation des étudiants et la publication des résultats

Un système d'accréditation, de certification ou de procédures comparables

La participation, la coopération et la mise en réseau internationales » (Communiqué de Berlin, 2003)

La Conférence de Bergen, 2005 et le communiqué la sanctionnant marquent un tournant décisif sur la question de la garantie de la qualité au sein de l'EEES. Il y est fait mention notamment des progrès accomplis et des efforts à entreprendre pour améliorer la garantie de la qualité, mais également de recommandations. Si les pays participent à l'adoption des critères de qualité énoncés à Berlin et au renforcement de la coopération, il est souhaité une plus grande implication des étudiants dans le processus et l'amélioration de la coopération internationale. Recommandation est également faite aux établissements pour une participation plus active aux

procédures par la mise en œuvre systématique de mécanismes internes d'évaluation et de la coordination de ceux-ci avec les systèmes d'évaluation externe de la qualité :

« Presque tous les pays ont pris des mesures pour établir un système de garantie de la qualité fondé sur les critères définis par le Communiqué de Berlin et assorti d'un haut degré de coopération et de mise en réseau. Cependant, il y a toujours des progrès à faire, en particulier pour ce qui concerne la participation des étudiants et la coopération internationale. Par ailleurs, nous recommandons vivement aux établissements d'enseignement supérieur de poursuivre leurs efforts pour améliorer la qualité de leurs activités par l'introduction systématique de mécanismes internes et leur corrélation directe avec la garantie de la qualité au plan externe. »
(Communiqué de Bergen, 2005)

Mais c'est surtout dans les initiatives prises concernant la garantie de la qualité que Bergen, 2005 se révèle très important. Ces initiatives ont principalement consisté en l'adoption de réformes et lignes d'orientation pour la garantie de la qualité; en l'introduction de méthodes d'évaluation par les pairs; l'adoption d'un principe de registre européen d'agences chargées de la garantie de la qualité; la mise en œuvre effective de la coopération des agences au plan national afin de favoriser la reconnaissance mutuelle de décisions (accréditation ou garantie de la qualité); l'appel à contribution de l'ENQA, l'EUA, l'EURASHE, l'ESIB pour les modalités d'application à développer. (Communiqué de Bergen, 2005)

Il a été rappelé dans le communiqué de Londres, 2007 le rôle qu'a joué l'adoption des lignes d'orientation et de références pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, à Bergen, 2005 dans le changement concernant la garantie de la qualité :

« Les références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité dans l'EEES (ESG) adoptées à Bergen ont été un puissant moteur de changement en matière de garantie de la qualité » (Communiqué de Londres, 2007)

C'est par le renforcement de leur système de garantie interne de la qualité que les établissements devraient assumer leur responsabilité en matière de qualité. (Communiqué de Londres, 2007)

Le souci de la qualité dévolu aux établissements d'enseignement supérieur est présent dans le Communiqué de Louvain Louvain-la-Neuve, 2009 où il est enjoint aux institutions d'améliorer la qualité de leur enseignement afin d'être en concordance avec les lignes d'orientation et les références en vigueur.

Ce sont ces lignes d'orientation et ces réformes qui doivent guider l'éducation transnationale, de même que les lignes directrices de l'UNESCO/OCDE servent de référent pour des prestations

de qualité dans l'enseignement supérieur transnational. (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

Le rôle et l'importance de la garantie de la qualité est souligné dans le Communiqué de Bucarest, 2012 notamment par la construction de l'EEES et le renforcement de l'attractivité des établissements d'enseignement supérieur qu'elle permet, même pour ce qui concerne l'offre d'enseignement transnational. (Communiqué de Bucarest, 2012)

Le rôle de la recherche dans la qualité des établissements :

La recherche et l'enseignement sont intimement liés pour l'amélioration de la qualité. Déjà, dans la Magna Charta Universitatum, la nécessité de l'indissociabilité de ces deux aspects est soulignée, la recherche jouant le rôle de sève nourricière pour l'enseignement, ce qui permet une adaptation progressive aux besoins de la société et à des connaissances scientifiques en évolution : « Dans les universités, l'activité didactique est indissociable de l'activité de recherche afin que l'enseignement soit à même de suivre l'évolution des besoins comme les exigences de la société et des connaissances scientifiques » (Magna charta universitatum, 1988)

Cet apport de la recherche et de l'innovation dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement est mis en évidence dans le Communiqué de Berlin, 2003 : « Ils soulignent l'importance de la recherche, de la formation à la recherche et de la promotion de l'interdisciplinarité pour maintenir et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur européen » (Communiqué de Berlin, 2003)

C'est fort de ce principe que le Communiqué de Bergen, 2005 révèle la nécessaire synergie entre la recherche et l'enseignement supérieur. Les deux domaines se renforcent mutuellement pour un développement économique, social et culturel de la société :

« Nous soulignons l'importance de l'enseignement supérieur pour renforcer davantage la recherche et l'importance de la recherche comme pierre de soubassement de l'enseignement supérieur, pour le développement économique et culturel de nos sociétés et pour la cohésion sociale. Nous constatons que les efforts pour introduire les changements structurels et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur ne devraient pas porter atteinte à l'effort visant à renforcer la recherche et l'innovation. Par conséquent nous mettons l'accent sur l'importance de la recherche et de la formation à la recherche pour maintenir et améliorer la qualité de l'EEES ainsi que pour renforcer la compétitivité et l'attractivité de celui-ci. Afin de parvenir à de meilleurs résultats nous reconnaissons qu'il est nécessaire d'améliorer la synergie entre le secteur de l'enseignement supérieur et les autres secteurs de la recherche dans nos pays

respectifs, et entre l'EEES et l'Espace Européen de la Recherche » (Communiqué de Bergen, 2005)

C'est la voie de l'intégration entre recherche et enseignement, qu'a suggéré le Communiqué de Louvain Louvain-la-Neuve, 2009 face aux difficultés financières qu'ont connues le monde et l'Europe en 2007-2008 : « Nos sociétés subissent actuellement les conséquences d'une crise financière et économique mondiale. Afin de favoriser une relance et un développement économiques durables, un enseignement supérieur souple et dynamique s'efforcera d'innover sur le principe de l'intégration entre enseignement et recherche à tous les niveaux. Nous reconnaissons que l'enseignement supérieur a un rôle déterminant à jouer pour relever les défis qui se présentent à nous et promouvoir le développement social et culturel de nos sociétés » (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

Les qualifications dans l'EEES :

C'est principalement pour améliorer la reconnaissance internationale et renforcer l'attractivité des systèmes d'enseignement supérieur européens que la lisibilité en interne et à l'extérieur des systèmes s'est révélée nécessaire ainsi que le souligne le Communiqué de la Sorbonne : « La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur » (Déclaration de la Sorbonne, 1998)

Dans un cadre plus large et pour favoriser outre la lisibilité des diplômes, la mobilité des étudiants et leur employabilité, l'engagement est pris à la Conférence de Sorbonne, 1998 d'élaborer un cadre de référence renforçant les différents aspects cités : « Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité » (Déclaration de la Sorbonne, 1998)

Les qualifications dans l'EEES occupent une place primordiale, et en constituent même une des bases. C'est en effet l'élaboration de ces qualifications qui donnera une lisibilité aux formations, favorisera la mobilité et facilitera l'insertion professionnelle. C'est la Conférence et le Communiqué de Berlin, 2003 qui définissent le contenu à apporter au cadre des qualifications de l'EEES : « Les Ministres encouragent les États membres à élaborer un cadre de qualifications comparables et compatibles pour leurs systèmes d'enseignement supérieur. Les cadres de qualifications devraient chercher à les décrire en termes de charge de travail, de niveau, de résultats de formation, de compétences et de profil de qualifications. Les Ministres s'engagent également à élaborer un cadre global de qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur. Dans de tels cadres, les diplômes devraient avoir des objectifs

diversement définis. Les diplômes de premier et du deuxième cycle devraient avoir des orientations différentes et des profils variés afin de s'adapter à la diversité des besoins individuels, académiques et du marché du travail » (Communiqué de Berlin, 2003)

A noter l'approche utilisée pour un cadre global de qualification de l'EEES, qui est celle fondée sur les résultats de formation.

Mais les cadres de qualifications, doivent également être reconnus au plan professionnel, ainsi que le suggère le Communiqué de Bucarest, 2012 qui évoque la nécessité de la reconnaissance des qualifications professionnelles. (Communiqué de Bucarest, 2012)

La question de l'employabilité et des profils à rechercher :

Si l'accent est mis sur l'élaboration d'un cadre de qualifications, c'est pour adapter l'enseignement supérieur à un marché du travail en perpétuel changement et avec des exigences élevées.

C'est également dans le but d'adapter les programmes aux marchés du travail que des recommandations ont été émises concernant le Doctorat à Bergen, 2005 : « Nous recommandons vivement aux universités de s'assurer que leurs programmes doctoraux promeuvent la formation interdisciplinaire et le développement de compétences transférables, qui répondent par là-même aux besoins du marché de l'emploi le plus large » (Communiqué de Bergen, 2005)

Le contexte de l'enseignement supérieur, et le marché du travail impliquent la recherche de compétences et de profils dans l'enseignement supérieur. Il en résulte l'engagement des participants au Processus de Bologne à former des diplômés avec des profils utiles à la société, et dans le but de réduire le chômage : « Nous soutiendrons nos établissements pour former des diplômés créatifs, innovants, responsables, et dotés d'esprit critique, qui sont nécessaires à la croissance économique et au développement durable de nos démocraties. Nous nous engageons à travailler ainsi ensemble pour réduire le chômage des jeunes. » (Communiqué de Bucarest, 2012)

Le profil et les compétences recherchées sont décrits de façon plus détaillée dans le communiqué de Bucarest, 2012 : « Les diplômés d'aujourd'hui ont besoin de combiner des compétences, des aptitudes transversales et multidisciplinaires, et des capacités d'innovation avec des connaissances disciplinaires très récentes, pour pouvoir contribuer aux besoins plus larges de la société et du marché de l'emploi. Nous avons pour objectif d'améliorer l'insertion professionnelle ainsi que le développement personnel et professionnel des diplômés tout au long de leur carrière. Nous réaliserons cela par l'amélioration de la coopération entre

employeurs, étudiants et établissements d'enseignement supérieur, en particulier pour développer des programmes d'études qui contribuent à accroître chez les diplômés le potentiel d'innovation et de recherche, ainsi que l'esprit d'entreprise et d'initiative » (Communiqué de Bucarest, 2012)

Cette exigence d'atteindre des compétences pertinentes aux besoins de la société, de l'économie et à l'épanouissement personnel des étudiants était déjà présente avant la mise en œuvre formelle du Processus de Bologne, pendant la Conférence de la Sorbonne, 1998, qui relevait déjà la configuration des programmes à établir, pour le cycle de la Licence : « Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information » (Déclaration de la Sorbonne, 1998)

Les solutions préconisées dans le cadre du Processus de Bologne :

Le Processus de Bologne a été mis en œuvre dans l'enseignement supérieur, en réponse à des changements contextuels importants et pour faire face à des défis. Les solutions adoptées vont dans le sens de procédures adaptées, de changement de politiques ou encore de nouvelles méthodes de formation et de travail à promouvoir.

Ainsi face à l'un des défis les plus importants de l'Europe, le vieillissement de la population, il a été suggéré de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV), et d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. (Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009)

Cette volonté d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur est également présente dans le Communiqué de Bucarest, 2012 qui en montre l'importance et prend l'engagement d'adopter des mesures nationales concernant cet aspect : « Élargir l'accès à l'enseignement supérieur constitue une condition préalable pour le progrès social et le développement économique. Nous convenons d'adopter des mesures nationales pour élargir l'accès à un enseignement supérieur de qualité » (Communiqué de Bucarest, 2012)

De nouvelles méthodes de formation et de travail sont également promues. La formation centrée sur l'étudiant (ou l'apprenant) en constitue la base pour un environnement de formation et de travail favorable au progrès social et économique : « Nous demandons à tous les acteurs impliqués de faciliter un environnement qui donne envie de travailler et d'étudier, et de favoriser la formation centrée sur l'apprenant permettant de doter tout étudiant des connaissances et compétences nécessaires, grâce à toutes formes d'enseignements, et en

apportant la meilleure solution par le biais de parcours de formation souples et viables » (Communiqué de Budapest-vienne, 2010)

La formation centrée sur l'étudiant doit impliquer de façon plus active celui-ci : « Nous réitérons notre engagement à promouvoir au sein de l'enseignement supérieur une formation centrée sur l'étudiant, qui se caractérise par des méthodes d'enseignement innovantes impliquant les étudiants comme participants actifs de leur propre formation » (Communiqué de Bucarest, 2012)

Quant aux méthodes de travail, le Communiqué de Budapest-Vienne, 2010 suggère des instruments complémentaires telles que l'apprentissage par les pairs, les visites d'étudiants et des activités permettant le partage des informations. (Communiqué de Budapest-vienne, 2010)

Il est également demandé aux établissements de développer des programmes et diplômes conjoints. (Communiqué de Bucarest, 2012)

Enfin il est relevé la nécessité d'un dialogue sur le financement et la gouvernance de l'enseignement supérieur.

L'implication des acteurs :

Des écrits relatifs au Processus de Bologne, il ressort l'importance des différentes parties prenantes dans la mise en œuvre du Processus : « Nous soulignons le rôle central des établissements d'enseignement supérieur, de leur personnel et des étudiants en tant que partenaires du Processus de Bologne » (Communiqué de Bergen, 2005)

C'est en effet l'ensemble de la communauté académique qui contribue à la construction d'un EEES, fournissant aux étudiants des connaissances qui leur seraient utiles, ainsi qu'à la société : « Nous reconnaissons le rôle déterminant de la communauté académique –chefs d'établissement, professeurs, chercheurs, personnels administratifs et étudiants- pour faire de l'espace européen de l'enseignement supérieur une réalité, offrant aux étudiants l'opportunité d'acquérir des connaissances, savoir-faire et compétences qui fassent progresser leur carrière et leur vie, en tant que citoyens de sociétés démocratiques, mais aussi leur développement personnel. » (Communiqué de Budapest-vienne, 2010)

La participation des étudiants à la gouvernance de l'enseignement supérieur est particulièrement requise et les pays membres, tout en relevant les mesures juridiques facilitant la participation des étudiants, encouragent les établissements pour une implication plus active des étudiants dans la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur : « Les étudiants sont des partenaires à part entière dans la gouvernance de l'enseignement supérieur.

Les Ministres notent que les mesures juridiques nationales permettant d'assurer la participation des étudiants sont largement mises en place dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. » (Communiqué de Berlin, 2003)

7. Les analyses critiques des textes de Bologne :

La Déclaration de Bologne :

Le texte du Processus de Bologne commence par un rappel de la nécessité de la prise en compte des dimensions intellectuelles, technologiques, culturelles dans la construction d'une Union Européenne plus complète.

Le renforcement de ces différentes dimensions constituerait sans conteste un avantage dans les domaines social et humain, éducatif, professionnel, culturel et politique.

En effet, l'Europe des connaissances contribue au développement social et humain, à l'enrichissement de la citoyenneté européenne et à fournir aux citoyens les compétences actualisées et adaptées au contexte actuel.

Enfin le partage de valeurs et le sentiment d'appartenance à un espace social et culturel commun sont des retombées positives d'une construction de l'Europe des connaissances.

Le texte rappelle le rôle primordial de l'éducation dans le renforcement de la stabilité et de la paix, ainsi que de la démocratie. Les événements de l'Europe du Sud-est, notamment au Kosovo (1998-1999) nous en montrent l'importance.

De ces considérations évoquées et se référant à la Déclaration de la Sorbonne (1998) qui mettait en avant le rôle-clé des universités dans le développement de la dimension culturelle, le Processus de Bologne en arrive à la nécessité de créer un EEES afin de faciliter la mobilité des citoyens, leur insertion professionnelle et de contribuer au développement.

Sont décrits les différents niveaux d'engagement et la marche à suivre afin d'appliquer le Processus de Bologne. Ainsi l'engagement des pays se matérialise par la signature d'accords et d'accords de principe.

A noter également le rôle-clé des établissements dans la construction de l'EEES, avec pour point central l'autonomie des universités, garante de leur adaptation aux évolutions technologiques, sociales et scientifiques.

Enfin la réalisation d'une meilleure comparabilité et compatibilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur exige une dynamique soutenue et l'implication des différents acteurs et experts de l'université. C'est à travers l'adoption de mesures concrètes que des programmes pourront être réalisés.

L'adoption de ces mesures souligne la recherche d'une meilleure compétitivité du système d'enseignement supérieur avec pour objectif de le rendre plus attractif, ce qui constitue la visée principale du Processus de Bologne.

La partie suivante est consacrée à un relevé des différents objectifs et mesures pour la mise en œuvre du Processus de Bologne. Ces mesures s'énumèrent ainsi, et s'avèrent indispensables pour la création et la promotion d'un EEES :

« - Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du « Supplément au diplôme » [...]

Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. [...]

Mise en place d'un système de crédits- comme celui du système ECTS- comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. [...]

Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation [...]

Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité [...]

Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur [...] »
(Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, 19 Juin 1999, Bologne)

Le texte se termine par l'engagement à la réalisation d'objectifs pour la consolidation de l'EEES.

La pertinence du Processus de Bologne pour l'enseignement supérieur africain :

En soulignant le rôle primordial joué par l'éducation dans le renforcement de la stabilité, de la paix et de la démocratie, la Déclaration de Bologne pourrait trouver en l'Afrique un terrain idéal pour l'application de ces données.

En effet dans une Afrique, terrain de nombreux conflits ethniques, sociaux, politiques et religieux, le rôle de l'éducation dans le maintien de la paix et de la stabilité doit être souligné et privilégié.

C'est surtout par le dialogue, les échanges suite à la mobilité des personnes que cet objectif pourrait être atteint. La connaissance de l'autre, de ses coutumes et de sa culture est également à la base de la contribution de l'éducation à la paix et de la stabilité.

La création d'un EEES permettrait aux diplômés de l'enseignement supérieur africain, qu'ils aient acquis leur diplôme en Europe ou en Afrique (à condition que la transposition du Processus soit effective) de pouvoir circuler à l'intérieur de cet espace, et pouvoir ainsi

bénéficier de formations multiculturelles. Le problème d'équivalence à établir ne devrait plus se poser.

Une meilleure compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur permettra aux différents acteurs de l'enseignement supérieur de circuler librement dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), avec notamment pour les diplômés la possibilité d'acquérir des crédits capitalisables dans différentes universités et dans différents pays. Les personnels pourront parfaire leur formation à travers des voyages d'études, des stages de mobilité et ainsi évoluer dans leur carrière professionnelle.

La compétitivité du système d'enseignement supérieur européen permettra d'attirer les étudiants issus du système d'enseignement supérieur africain, et contribuera au renforcement des capacités aussi bien des étudiants, que des personnels.

La promotion de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) à l'échelon mondial induit une meilleure attractivité de cet espace pour les étudiants issus de l'enseignement supérieur africain.

L'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, outre le fait qu'elle donne accès au marché du travail pour les diplômés de l'enseignement supérieur africain permettra également à ceux-ci de pouvoir se mouvoir dans plusieurs pays et universités africaines où ils pourront acquérir des crédits et des diplômes. Elle facilitera chez les employeurs leur compréhension des compétences dont disposent les diplômés et en conséquence leur intégration sur le marché du travail. Ce dernier dans ce cas ne se limitera donc pas au pays d'origine du diplômé ou au pays où il a acquis son diplôme car la meilleure lisibilité et comparabilité des diplômes permettra d'élargir ses possibilités d'implantation dans le cadre d'une carrière professionnelle. Les compétences pourront librement circuler et se faire valoir dans différents pays africains avec pour conséquences des coopérations bilatérales et des échanges selon les besoins des différents pays.

L'adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après pourrait permettre de mettre en place de même qu'en Europe une même structure des diplômes. Ce qui aurait l'avantage de favoriser les échanges entre les systèmes d'enseignement supérieur de différents pays, situés aussi bien en Afrique qu'en Europe. L'émergence de trois principaux diplômes devrait permettre d'avoir une interdépendance entre différents secteurs de l'enseignement supérieur et une meilleure lisibilité des diplômes disponibles, ou de l'offre de formation.

Les crédits, facilitant la mobilité des étudiants sont l'instrument de mise en œuvre de cette mobilité en permettant la circulation des étudiants dans différents systèmes d'enseignement supérieur, leur progression selon l'acquisition de ces crédits aux moments et dans les établissements voulus, à condition que ces derniers adoptent le même système de crédits.

La promotion de la mobilité des étudiants, enseignants et personnels administratifs et techniques par des mesures concrètes rendra l'enseignement supérieur plus performant, plus compétitif et plus dynamique, notamment en permettant à ses acteurs de tirer profit des potentialités offertes par un espace de l'enseignement supérieur plus large.

Les préoccupations concernant la qualité chez les différents acteurs de l'enseignement supérieur doivent trouver une réponse dans la mise en place de démarches qualité, de systèmes d'évaluation de la qualité avec l'élaboration de critères communs aux établissements d'enseignement supérieur en Afrique. Les critères spécifiques de la qualité répondant au contexte de l'enseignement supérieur, de l'économie et de la structure sociale doivent être mis en place afin de mieux faire adopter aux établissements une culture de la qualité, élément central dans leur plan de développement.

Les procédures d'évaluation de la qualité sont en effet un outil d'amélioration de la qualité.

L'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche vont dans le sens des échanges et de la coopération entre différents pays et systèmes d'enseignement supérieur en Afrique. Une meilleure compétitivité et performance de l'enseignement supérieur africain à travers le dialogue interculturel est attendue.

Analyse du Communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 Avril 2009 :

L'année 2009 constitue une année charnière pour le Processus de Bologne. Nous sommes en effet à un an du terme qui a été fixé lors de la Déclaration de Bologne pour la mise en place effective de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). La conférence de Louvain, Louvain-la-Neuve constitue une occasion de faire le bilan des actions entreprises et de mettre en perspective les objectifs assignés.

La période est marquée par l'émergence de défis auxquels doit faire face l'Europe : le vieillissement de la population, la mondialisation et l'accélération des progrès technologiques, la crise financière et économique mondiale. Pour les dix années à venir (2010-2020), le texte du Communiqué préconise pour relever ces défis : la formation tout au long de la vie, un meilleur accès à l'enseignement supérieur, la mobilité et la formation centrée sur l'étudiant,

l'intégration entre enseignement et recherche, ainsi que l'investissement public dans l'enseignement supérieur.

Pour atteindre ces objectifs, les pays membres s'engagent à s'investir totalement dans la mise en œuvre de l'EEES, notamment en fournissant aux établissements d'enseignement supérieur les ressources nécessaires pour remplir au mieux leurs missions, dont la réponse aux besoins de la société constitue un aspect essentiel, ceci en favorisant l'investissement public. Outre les besoins de la société, l'importance doit être accordée à l'épanouissement personnel de l'étudiant, à la préparation à une citoyenneté active et à une carrière professionnelle, à la recherche et à l'innovation. Ces réformes doivent être effectuées dans un cadre d'autonomie, d'équité et en impliquant de façon pleine et entière les étudiants et personnels.

Au plan des réalisations, le texte souligne le rôle important joué par les acteurs de l'enseignement supérieur européen, qui ont pu développer un EEES héritier de la tradition culturelle, scientifique et intellectuelle de l'Europe, grâce à la coopération entre les dits acteurs : gouvernements, établissements d'enseignement supérieur, étudiants, employeurs, parties prenantes. A noter également la contribution des institutions et organismes européens au processus de la réforme.

Plusieurs aspects de l'enseignement supérieur en Europe ont été favorisés et facilités par le Processus de Bologne.

Ainsi en est-il de la comparabilité et de la comparaison des systèmes d'enseignement supérieur, de l'attractivité des universités pour des étudiants et chercheurs d'autres continents, de la modernisation de l'enseignement avec l'adoption d'une structure à trois cycles, et l'adoption des références et lignes directrices pour la garantie de la qualité.

D'autres actions entreprises concernent la création d'un registre européen des agences chargées de la garantie de la qualité et l'établissement des cadres nationaux des certifications. Le texte souligne également le rôle important du Processus de Bologne dans le développement du supplément au diplôme et du système européen de transfert et d'accumulation de crédits. Il préconise pour atteindre complètement les objectifs au plan européen, national et dans les établissements une impulsion et un engagement renforcé après 2010.

Dans les priorités de l'enseignement supérieur à respecter, le texte de Bologne préconise une plus grande attention à la qualité dans tous les aspects de l'enseignement supérieur, ainsi qu'à ses missions, à savoir l'enseignement et la recherche mais également les services à la collectivité et le développement social et culturel. Afin de répondre aux défis de l'époque, les personnels et étudiants devraient être dotés de connaissances et compétences idoines.

La dimension sociale constitue une des priorités énoncées par la Déclaration de Bologne. Il y est en effet demandé aux pays membres de veiller à la représentation de groupes défavorisés pour l'accès et l'achèvement des études dans l'enseignement supérieur. Toutes les conditions doivent être mises en œuvre ; y compris les conditions de vie afin que les groupes sous représentés puissent pleinement bénéficier de la qualité de l'enseignement.

Une remarque importante : les actions pour une meilleure équité dans l'accès et la réussite des études doivent prendre en compte d'autres niveaux du système éducatif.

Le texte souligne l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Celle-ci fait en effet partie des modalités retenues pour un meilleur accès à l'enseignement supérieur. Cette notion relève de la responsabilité publique et tout doit être mis en œuvre afin que la qualité des prestations, l'information diffusée puissent être bénéfiques aux apprenants. Elle induit également des partenariats entre Universités, entreprises, employeurs, employés et pouvoirs publics. A noter l'importance des cadres nationaux de certification et de diplômes intermédiaires.

L'insertion professionnelle doit selon la Déclaration être privilégiée par les établissements d'enseignement supérieur, dans le but de fournir aux étudiants des compétences et connaissances leur permettant de s'adapter aux évolutions professionnelles.

Pour y parvenir, le texte préconise également des partenariats entre gouvernements, entreprises, établissements d'enseignement supérieur afin notamment que les établissements et les entreprises soient mieux instruits des besoins des uns et des autres. Enfin le texte suggère la mise en œuvre d'instruments d'insertion professionnelle : les informations sur la carrière des futurs diplômés, les services d'orientation professionnelle, les stages professionnels, la formation en milieu professionnel.

La nécessité de la formation centrée sur l'étudiant est une notion primordiale à mettre en œuvre. Pour cela les programmes doivent être personnalisés et être de qualité, avec pour objectif à atteindre les résultats attendus de la formation, constituant ainsi une priorité pour la mise en œuvre des références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité.

L'éducation et l'enseignement supérieur doivent reposer sur la recherche et l'innovation, afin de s'en servir pour améliorer la qualité de l'offre de formation. Ceci demande des mesures incitatives pour la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur : formations interdisciplinaires et transversales ; attractivité de la carrière des chercheurs.

L'ouverture internationale devient d'une importance grandissante pour les établissements d'enseignement supérieur. Pour cela, il leur est demandé d'accorder une place à

l'internationalisation, et à davantage de coopération avec différentes régions du monde. Le Processus de Bologne y contribuera grâce aux forums de Bologne. Cette ouverture internationale doit se conformer aux références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité afin de construire une éducation transnationale avec des prestations de qualité.

La mobilité, une autre des priorités du Processus de Bologne, doit être renforcée selon le texte, car elle améliore la qualité de l'enseignement et de la recherche en Europe. De plus elle favorise l'épanouissement personnel et améliore les capacités linguistiques des apprenants. Ce qui pourrait favoriser l'insertion professionnelle. Le texte suggère d'accorder d'ici 2020 des périodes de mobilité aux étudiants dans la perspective d'atteindre 20 % d'étudiants ayant bénéficié d'une mobilité : le texte souligne que la mobilité doit être profitable aussi bien aux étudiants, qu'aux enseignants-chercheurs et personnels.

La mobilité des étudiants devrait s'effectuer à l'intérieur de la structure des formations diplômantes. Pour cela elle devrait s'appuyer sur les diplômes et programmes conjoints. Des mesures pratiques doivent être mises en œuvre et concernent le financement de la mobilité, la reconnaissance, les infrastructures disponibles, la réglementation sur les visas et permis de travail. Le texte mentionne la nécessité d'un équilibre dans les échanges avec l'EEES et de la diversité des groupes d'étudiants participants. Les conditions d'études favorisant cette mobilité consistent en des parcours diversifiés, l'orientation active, la reconnaissance des études, le soutien aux études, les bourses et prêts.

Le texte préconise des efforts au niveau des conditions de travail et évolutions de carrière afin d'attirer les enseignants et chercheurs hautement qualifiés. Tout doit être mis en œuvre pour faciliter la mobilité des enseignants et personnels ; également des cadres légaux doivent être utilisés pour une meilleure sécurité sociale et retraite des personnels.

Sur des points tels que la dimension sociale, l'insertion professionnelle, la mobilité, la collecte des données serait d'une grande importance ainsi que le note le texte pour établir des bilans et des comparaisons.

Le Processus de Bologne milite pour l'utilisation des outils de transparence afin que les informations sur les établissements d'enseignement supérieur soient disponibles pour tous, permettant aux établissements de savoir leurs forces et faiblesses. Dans ce cadre, la garantie de la qualité et la reconnaissance demeurent les priorités du Processus à privilégier par les établissements, qui doivent également faire preuve de la diversité qu'ils promeuvent.

Afin de garantir l'équité et le développement durable d'un enseignement autonome, le Communiqué rappelle la nécessité d'un financement public qui doit toutefois s'ouvrir à des méthodes alternatives pour la recherche de sources de financement nouvelles et diversifiées.

Le communiqué se termine par le rappel de la structure organisationnelle et du suivi du Processus de Bologne. Ces modalités sont basées sur la coopération intergouvernementale, ainsi que la communauté universelle.

Le BFUG (Bologna Follow-Up Group) est chargé du suivi des avancées du Processus avec en parallèle le recueil des données, en collaboration avec plusieurs organismes, notamment les quatre A, concernant la garantie de la qualité, mais également la dimension sociale, la mobilité. Des informations sont données sur les lieux et dates des prochaines conférences.

La pertinence de la Conférence de Louvain, Louvain-la-Neuve pour l'enseignement supérieur africain :

Le texte souligne l'importance de la compatibilité et de la comparaison entre les systèmes d'enseignement supérieur, de la mobilité des étudiants et enseignants, de la structure à trois cycles, des agences chargées de la garantie de la qualité, des cadres nationaux de certification, du supplément au diplôme. Toutes mesures qui seraient également pertinentes pour l'enseignement supérieur africain, dont les étudiants pourraient se déplacer à l'intérieur d'un espace africain, mais également à travers le monde grâce à la compatibilité et la comparabilité des diplômes et systèmes d'enseignement supérieur. Les autres aspects évoqués permettraient également d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique, ainsi que sa pertinence.

Afin de relever les défis d'une mutation des sociétés, avec de plus grandes exigences, le texte souligne l'importance de l'attention à accorder à la qualité ainsi qu'à la diversité à promouvoir pour la réussite des missions de l'enseignement supérieur. Ces notions sont à développer pour l'enseignement supérieur africain qui devrait s'en inspirer pour des formations plus efficaces et efficaces, et en rapport avec le développement socio-économique.

La dimension sociale ainsi que le Communiqué le note devrait être mise en œuvre dans l'enseignement supérieur africain. Cette mesure serait encore plus utile pour l'Afrique où l'exclusion sociale due à différents facteurs est répandue : paupérisation, licenciements, décès d'un parent, handicaps divers pouvant revêtir des aspects pas forcément perceptibles, mais n'en demeurant pas moins contraignants pour la réussite des étudiants.

Pour l'enseignement supérieur en Afrique, l'éducation et la formation tout au long de la vie constitue un enjeu important. En se libérant de l'éducation formelle diffusée dans les

universités, en utilisant des moyens innovants tels que la Formation A Distance (FAD) ou e-learning, en validant les acquis de l'expérience, le renforcement des capacités dont aurait besoin les économies africaines pourrait être en partie satisfait, de même que l'actualisation des compétences.

Les mesures portant sur l'insertion professionnelle privilégient les acquis des étudiants qui doivent être renforcés et adaptés à l'évolution du monde du travail. De même par des partenariats entre parties prenantes, les services d'aide à l'orientation professionnelle, l'évolution des carrières devraient être développés pour être plus efficaces. Ces mesures seraient également profitables à l'enseignement supérieur en Afrique où les politiques d'amélioration de la qualité ne semblent pas prendre en compte les acquis des étudiants pour une meilleure insertion professionnelle.

La formation centrée sur l'étudiant doit pouvoir y remédier en s'engageant dans la réforme des programmes, et en mettant en place des parcours diversifiés et personnalisés. Ces procédures mises en place seraient profitables à l'enseignement supérieur africain, dont il est reproché des programmes importés et inadaptés au contexte.

Pour l'enseignement supérieur en Afrique, la recherche et l'innovation doivent être renforcés afin d'en faire profiter la société.

L'ouverture internationale est une autre dimension d'importance pour l'enseignement supérieur africain. Par le dialogue interuniversitaire, les partenariats, l'enseignement supérieur africain pourrait s'enrichir des expériences d'autres régions du monde et en retour profiter de l'apport d'universités plus développées et recherchant des particularités liées à leur domaine de connaissance.

La mobilité des étudiants et personnels est également importante pour l'enseignement supérieur africain, elle apportera un plus à la qualité de la formation et contribuera de façon positive à l'épanouissement individuel et à l'insertion professionnelle. A l'intérieur de l'espace africain de l'enseignement supérieur, on pourra avoir des échanges de compétences et de formations entre pays africains, concernant aussi bien les étudiants que les enseignants, la diversité des pays garantissant des spécificités culturelles sources d'enrichissement.

Se doter d'outils de transparence multidimensionnelle constituera pour l'enseignement supérieur africain un avantage. Face à la prolifération des établissements d'enseignement privés notamment, cet aspect en privilégiant la garantie de la qualité et la reconnaissance favorisera une meilleure connaissance des établissements par les étudiants eux-mêmes.

La question du financement des établissements d'enseignement supérieur constitue un point crucial pour l'enseignement supérieur africain, qui vit une crise depuis longtemps due

notamment à une baisse de financement de l'enseignement supérieur. Si le financement public doit être prioritaire, l'ouverture vers des modes de financement alternatifs est suggérée pour rendre l'enseignement supérieur plus autonome.

Analyse du Communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Yerevan, 14-15 Mai 2015 :

Les ministres rappellent la mise en place de l'EEES grâce notamment à la coopération entre différents pays membres et affirment l'engagement à coordonner les différentes politiques et systèmes d'enseignement supérieur. Les principaux instruments de ces réformes demeurant le financement public, la structure commune des diplômes, l'assurance-qualité et la reconnaissance des qualifications.

Parmi les réalisations du Processus de Bologne, le texte cite la mobilité des étudiants et diplômés avec la reconnaissance de leur diplôme et parcours, l'acquisition par les étudiants de compétences leur permettant de poursuivre leurs études ou de s'intégrer au marché du travail européen, la dimension internationale des établissements, la participation des universitaires à des programmes d'enseignement et de recherche et le dialogue avec d'autres établissements et institutions d'autres régions du monde.

Le texte souligne néanmoins la nécessité de donner une nouvelle impulsion à la coopération en procédant à un développement des systèmes d'enseignement et une plus grande implication des communautés universitaires pour des réformes plus efficaces et égalitaires.

L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) étant confronté à de nouveaux défis tels que le chômage, la marginalisation des jeunes, les changements démographiques et de nouveaux flux migratoires, l'extrémisme religieux et des crises sociales et économiques ; les instruments proposés tels que la mobilité des personnels, le développement des connaissances et des technologies pourraient contribuer à relever ces défis, grâce notamment au dialogue et à la coopération entre établissements et systèmes d'enseignement supérieur.

Les objectifs du Processus ainsi que le relate le texte demeurent l'émergence d'un EEES où les qualifications sont reconnues immédiatement, permettant aux acteurs (enseignants, étudiants, personnels) de se déplacer à l'intérieur de cet espace.

Egalement il est prévu de fournir aux apprenants les compétences utiles au développement de la société et à l'épanouissement personnel. Des liens entre l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) et l'Espace Européen de la Recherche (EER) doivent également être renforcés.

Le texte relève l'importance de rehausser la qualité et la pertinence de l'enseignement et de la recherche. En s'appuyant sur des innovations pédagogiques, en utilisant au mieux les nouvelles technologies et en privilégiant l'apprentissage centré sur l'étudiant. Relever la qualité passe également par l'accent mis sur des contenus tels que la créativité, l'entrepreneuriat et l'innovation, par la description des résultats d'apprentissage et de la charge de travail et de nouvelles méthodes d'évaluation.

Enfin l'implication des étudiants dans l'élaboration des curricula et dans la procédure d'assurance-qualité est primordiale pour une meilleure qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Posséder des compétences utiles à l'apprenant pour le développement de l'employabilité est également une des priorités de l'EEES dans un contexte de mutations socio-professionnelles et technologiques. Le Processus de Bologne préconise le dialogue avec les employeurs, l'ajustement des contenus des formations entre aspects pratiques et théoriques, le renforcement de l'entrepreneuriat et de l'innovation ainsi que le suivi de la carrière professionnelle des diplômés.

Le texte suggère de rendre le système d'enseignement supérieur plus inclusif, tenant compte des changements démographiques, de nouveaux flux migratoires, de la nécessité d'une politique du genre. La dimension sociale constitue un enjeu d'importance, notamment la prise en charge d'apprenants provenant de milieux défavorisés. Les méthodes pour y parvenir vont de la mobilité internationale des apprenants, à la formation tout au long de la vie en passant par l'exploitation de la différenciation des établissements d'enseignement supérieur.

Les réformes structurelles sont très importantes pour l'EEES, et consistent en la mise en place de systèmes de diplômes, de crédits, de standards pour l'assurance-qualité et des modalités de mobilité, de reconnaissance des qualifications, de diplômes conjoints. Il est également primordial que les pays membres soutiennent ceux présentant un retard dans la mise en œuvre de ces réformes afin de maintenir la crédibilité de l'EEES.

Le texte fait remarquer la nécessité de procéder à des réformes concernant la gouvernance en favorisant l'implication de toutes les parties prenantes et des acteurs de l'enseignement supérieur dans le programme de travail et, de mettre en œuvre de nouvelles méthodes de travail. L'adhésion de la Biélorussie est annoncée et encouragée, ainsi que le secrétariat de la France pour l'organisation du Processus de Bologne en 2018. Les réformes portant sur la mobilité, la reconnaissance des qualifications, la dimension sociale, la formation tout au long de la vie doivent être suivies et achevées.

Les mesures adoptées étaient les suivantes :

Les normes et lignes directrices révisées pour l'assurance-qualité dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES)

L'approche européenne pour l'assurance-qualité des programmes conjoints

Le guide de l'utilisateur ECTS, comme un document officiel de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES)

8. La pertinence de la transposition du Processus de Bologne en Afrique :

L'adaptation de l'enseignement supérieur africain à l'évolution mondiale :

La transposition du Processus de Bologne en Afrique obéit à plusieurs impératifs. Le contexte mondial, et celui de l'enseignement supérieur nous met en lien avec la mondialisation, ses retombées et exigences, la libéralisation des marchés, la signature de différents accords.

Pour Khelfaoui, 2009 la rhétorique en rapport avec le Processus de Bologne a imposé « l'idée que les temps sont désormais aux réformes qui s'inscrivent dans le « cadre de la globalité » » et corrélativement occulter toute réflexion sur une issue localisée à la crise » (Khelfaoui, 2009).

Cette nécessité d'ajustement est également visible chez Charlier, 2006 qui préconise : « Les universités africaines doivent adapter leur enseignement à l'évolution internationale, et « basculer au LMD » » (Charlier, 2006). Il évoque également la solidarité d'avec le Processus de Bologne des universités africaines, justifiant ainsi leur alignement.

Mais c'est surtout pour faire face aux défis de la mondialisation que la transposition du Processus de Bologne est indispensable, notamment afin de répondre à l'exigence de mobilité des étudiants.

D'une manière plus générale, Benchema, 2009 cité par Charlier, 2009 voit dans le Processus de Bologne un outil faisant partie de la politique de libéralisation des marchés et préparant ou accompagnant l'alignement des pays africains aux critères de l'AGCS (Accord Général sur le Commerce et les Services).

Le caractère incontournable de la transposition :

Lorsque nous cherchons à élucider les raisons de la transposition du Processus de Bologne dans l'enseignement supérieur en Afrique, le caractère incontournable de cette réforme apparaît à travers les discours, principalement des acteurs (dirigeants, enseignants, étudiants,

personnels...) mais également dans les actions entreprises, les structures en place et même le contexte ambiant.

Cet aspect d'acceptation revêt un caractère contraint pour certains des acteurs de l'enseignement supérieur, par exemple les responsables universitaires :

« Les responsables des universités africaines savent que le modèle de Bologne n'apportera pas de solution à leurs problèmes les plus aigus et urgents. Sans autre choix, ils sont forcés de l'accepter comme référent » (Charlier & Croché, 2012, P.98)

Chez les autres acteurs de l'enseignement supérieur, principalement les enseignants et étudiants, Khelfaoui, 2009 évoque un état d'esprit acceptant de façon inconditionnelle les réformes de Bologne : « ...Elle a contribué à la diffusion d'un état d'esprit (résigné chez certains, convenus chez d'autres) qui fait apparaître la réforme comme une donnée inéluctable, non seulement au regard des dirigeants d'université, mais d'une partie importante des étudiants et des enseignants. C'est ainsi que nombre d'enseignants et de gestionnaires très critiques à son égard, la considèrent malgré tout comme « incontournable » (Goudiaby) et que les débats locaux qui l'ont parfois accompagné portent davantage sur les modalités de son application que sur les problèmes de l'enseignement supérieur africain tels qu'ils sont vécus par les étudiants, les enseignants et utilisateurs » (Khelfaoui, 2009, P.7)

De façon plus précise, les facteurs expliquant cette adhésion pourraient être d'ordre structurel, socio-économique, géopolitique et même culturel, mis à part bien sûr l'aspect académique.

Ainsi pour Charlier, 2009 la docilité envers l'international et l'inégalité de la relation symbolique entre les nations est un facteur d'acceptation inconditionnelle du Processus de Bologne.

Pour Khelfaoui, 2009 des réformes ont été entreprises et visaient à préparer l'acceptation du Processus : « Les réformes, qui ont touché les différents secteurs de l'état et de l'économie ont créé les conditions d'acceptation de la réforme des universités, où se concentrent traditionnellement les plus importantes forces de résistance sociale » (Charlier, 2009, P.121)

Mais la raison fondamentale de l'acceptation du Processus de Bologne par les pays africains demeure pour Charlier & Croche, 2012 l'isomorphisme des structures d'enseignement africaines, avec le système européen, qui constitue un facteur d'acceptabilité des réformes engagées en Europe :

« Pourtant, dès le début il était évident que les modifications qui se préparaient en Europe allaient avoir des conséquences directes sur les pays du sud dont les systèmes d'enseignement

supérieur sont des copies de ceux des pays européens. [...] Pendant cette décennie, les pays du sud n'ont participé ni aux réflexions ni aux négociations qui ont conduit aux réformes en Europe. Ils ont été mis devant le fait accompli et ont été sommés de s'adapter sous peine d'être déconnectés des universités du Nord et du système mondial. » (Charlier & Croché, 2012, P.91-92)

Evoquant la même problématique, Zgaga, 2008 souligne le lien entre pays colonisateurs et pays colonisés facilitant la collaboration dans l'enseignement supérieur et la recherche :

« It is well known that most of the universities in countries which were former colonies of Europe were patterned on the institution in the respecting colonising countries. In Europe, these country are mainly the United Kingdom, France, Spain and Portugal. The former colonies, mostly developing countries, are mainly in Africa, Asia, Latin America, the Caribbean and the Pacific. There has always been very close collaboration in teaching and research between universities in Europe and those in the south. (Mohamedbhai, 2005) » (Zgaga, 2008, P. 47)

« Il est bien connu que la plupart des universités dans des pays anciennement colonisateurs en Europe, étaient liées aux institutions dans les pays colonisés correspondants. En Europe ces pays sont principalement le Royaume-Uni, la France, l'Espagne et le Portugal. Les anciennes colonies, généralement des pays en développement sont surtout en Afrique, Asie, Amérique Latine, Caraïbes, et le Pacifique. Il y'a toujours eu une étroite collaboration dans l'enseignement et la recherche entre les universités en Europe et celles au Sud » (Traduction libre)

Le temps de la reconfiguration de l'enseignement supérieur africain :

La nécessité de réformer l'enseignement supérieur en Afrique procède de deux ordres : d'une part, le Processus de Bologne dans sa transposition est envisagé comme l'occasion d'une réforme de l'enseignement supérieur afin de l'adapter au contexte mondial. D'autre part, c'est dans l'objectif de résoudre les crises et dysfonctionnements de l'enseignement supérieur que celui-ci a décidé d'adopter le Processus de Bologne.

En effet, la transposition du Processus de Bologne est une réponse aux besoins de réformes de l'enseignement supérieur en Afrique, et d'exigence de compatibilité « facilitant la mobilité entre les pays d'Afrique et entre ceux-ci et l'Europe » (EU-Africa, 2008, P.81 ; Commission Européenne, Programme Nyerere-Erasmus, 2009 h)

C'est donc dans l'optique de s'inscrire dans le « cadre de la globalité » (Khelfaoui, 2009) et de répondre aux exigences de la compatibilité que les réformes de Bologne se révèlent pertinentes, rendant nécessaire la réforme de l'enseignement supérieur en Afrique :

« ...L'UNESCO suggère donc, lorsque les taux de scolarité restent très bas de réformer l'enseignement supérieur (Unesco 1998, 1997) pour le rendre compatible avec le modèle qui s'impose dans le reste du monde » (Charlier & Croché, 2003, P.26)

De façon plus spécifique, endosser le Processus de Bologne pour les systèmes d'enseignement supérieur africains aurait l'avantage de le rénover dans la perspective de résoudre les problèmes qui s'y posent : la crise des systèmes, les dysfonctionnements constatés (Sall, 2012), la reconfiguration de l'offre de formation (Makosso, 2006)

L'approche systémique de la transposition du Processus de Bologne, endossée par les organisations continentales et régionales :

L'Afrique a décidé de donner un caractère collectif aux réformes de Bologne, en impliquant les organisations régionales et continentales. Ce choix se traduit par une vision portant la transposition du système LMD en Afrique, qui inclut la création d'un EAES, Espace Africain de l'Enseignement Supérieur, harmonisé, désenclavé et rénové :

« ...Il s'agit davantage d'adapter le système au contexte historique, économique et social des pays par la mise en œuvre d'une voie africaine vers le LMD » (Sall, 2012, P.19)

Le Processus de Bologne semble en effet un exemple et un catalyseur d'une approche systémique de résolution des problèmes du supérieur en vue de bénéficier d'une initiative extérieure et de l'intégration africaine :

« Among others issues discussed at the meeting, the importance of system approach in higher education was stressed « as opposed to dealing with single institution, organization or even countries. This is important in view of the need for collecting responsible and mutual supportive action, towards the integration agenda of the African Union. We should be looking at “the big picture” to consider how we can benefit from initiative outside Africa, working mistakes made by others and building on their gains. The Bologna Process for harmonizing of high education certification was cited as an example worth studying » (Zgaga, 2008, P.48-49)

« Parmi d'autres questions en débat pendant la réunion, l'importance d'une approche systémique dans l'enseignement supérieur a été soulignée « à l'inverse de traiter avec des institutions individuelles, des organisations et même des pays ». Ceci est important en vue de la nécessité d'actions de responsabilité et de soutiens mutuels collectifs, à travers l'agenda de l'intégration de l'Union Africaine. Nous voudrions viser la « grande image » afin de trouver comment bénéficier d'initiatives hors de l'Afrique, travailler sur les erreurs commises par d'autres et construire sur leurs forces. Le Processus de Bologne, pour harmoniser les diplômes

de l'enseignement supérieur a été cité comme un exemple valant la peine d'être étudié » (Zgaga, 2008, P.48-49) (Traduction libre)

Les arguments de la mobilité, des partenariats et échanges :

Parmi les arguments favorables à la transposition du Processus de Bologne, citons la mobilité, les partenariats et échanges.

La mobilité est sans doute l'élément phare justifiant l'adhésion aux réformes de Bologne : s'il n'est un argument d'adhésion pour les universités et populations, il est un élément justifiant un besoin de réformes de l'enseignement supérieur africain pour une meilleure compatibilité des structures et systèmes. (Charlier & Croché, 2010, P.81)

Cette donnée de la mobilité a été judicieusement prise en compte par les « pilotes du Processus de Bologne » pour attirer les étudiants des autres régions du monde, plus particulièrement ceux africains, leur donnant ainsi la possibilité de parfaire leur formation en Europe, mais également de contribuer à un exode des cerveaux. L'exportation du Processus de Bologne est en effet passée d'un discours européen à un travail d'argumentation pour le rendre plus attractif aux yeux des étudiants d'autres continents. (Charlier & Croché, 2012)

Un autre des avantages de la transposition du Processus de Bologne est une plus grande facilité dans les échanges et partenariats entre universités, qu'elles soient du Nord ou du Sud (Charlier & Croché, 2010) ou entre universités francophones et anglophones.

De Ketele, 2010 souligne les bienfaits à attendre d'un dialogue entre universités africaines et européennes, aussi bien dans les domaines de la recherche et de l'enseignement, que dans la fonction de veille et d'éveil. Les pays africains constituant des laboratoires de recherche concernant des besoins fondamentaux (eau, nutrition, santé, environnement, phénomènes sociaux et culturels...etc.). Ce sont ces recommandations allant dans le sens de cette coopération au niveau mondial qu'ont énoncé plusieurs personnalités et institutions : le congrès mondial de l'UNESCO, 2009, l'intervention de Marco Antonio Dias (2005) à une rencontre avec les prix Nobel à Barcelone, 2005. (De Ketele, 2010)

L'homogénéisation des pratiques : la comparabilité des diplômes, l'assurance-qualité

D'autres arguments d'une transposition du Processus de Bologne aux pays africains consistent en la nécessité d'une homogénéisation des pratiques concernant aussi bien la comparabilité et la compatibilité des systèmes, structures et diplômes, que les procédures d'assurance qualité.

Cette exigence de comparaison notamment des diplômes avec en point de mire une compatibilité des systèmes devrait faciliter la mobilité entre universités, pays et même continents. (Charlier & Croché, 2010 ; Saarinen, 2009 ; Charlier & Croché, 2003)

Cette volonté d'harmonisation des pratiques se retrouve également dans les procédures d'assurance qualité et la définition de la qualité, dont l'Europe à travers sa gestion du Processus de Bologne nous montre les dimensions à articuler :

« Le Processus de Bologne articule la dimension européenne de la politique de qualité d'une part et les réponses nationales à cette politique d'autre part. Ce travail de définition de la qualité est motivé par la volonté de faciliter la reconnaissance et la comparaison des systèmes et diplômes d'enseignement supérieur » (Saarinen, 2009, P.83)

Le Processus de Bologne permettant la résolution des problèmes immédiats et urgents de la société :

De façon plus large, la transposition du Processus de Bologne serait un cadre approprié pour la résolution de problèmes immédiats concernant aussi bien la société que les établissements d'enseignement supérieur.

Nous pouvons compter parmi ces domaines : le rétablissement de la paix et de la stabilité (Rwantabagu, 2005) ; l'insertion professionnelle des diplômés : « Le passage au LMD est une occasion de faire le point sur les fonctions que la société assigne à l'université. Les pays africains acceptent de consacrer des moyens importants au financement du LMD que parce qu'ils lui assignent un rôle d'encadrement. Espérant que les diplômés trouveront un emploi rémunéré, et contribuent au bien-être matériel des concitoyens. En aucun cas ils ne contribuent pour que les étudiants soient au service de l'Europe » (Charlier, 2006) ; ainsi que des préoccupations plus spécifiques des universités : « Il serait bon, tant pour les universités africaines que pour leurs homologues européennes, que les premières acceptent de s'inscrire dans le nouvel espace international qui se met en place et qu'elles y importent leurs préoccupations urgentes » (Charlier & Croché, 2010, P. 81)

9. Les problèmes liés à la transposition du Processus de Bologne :

Le contexte de crise de l'enseignement supérieur en Afrique :

Sommé d'adopter les différentes réformes de Bologne, l'enseignement supérieur africain, se caractérise par un contexte difficile avec de faibles performances de ses universités à l'ère des changements multiples induits par la mondialisation (Sall, 2012) ; une raréfaction des moyens

(financiers, matériels, humains) couplée à un afflux d'étudiants. Khelifaoui, 2009 évoque même un « contexte de dénuement croulant sous le nombre d'étudiants » (Khelifaoui, 2009, P.17)

D'autres préoccupations consistent en la difficulté d'accès à l'enseignement supérieur, due au nombre insuffisant d'enseignants et d'infrastructures (Charlier & Croché, 2003) ; en une intégration socio-professionnelle déconnectée de la réalité socio-économique des pays africains (Khelifaoui, 2009)

Ces aspects et la voie pour leur résolution, semblent éloignés des directives du Processus de Bologne : mobilité, échanges, coordination des curricula, et sont susceptibles de compromettre une application efficace du Processus de Bologne en Afrique.

Le manque de concertation avec l'enseignement supérieur africain marquant son exclusion et la non prise en compte de ses besoins :

A côté de ce contexte difficile, le déficit de dialogue avec les pays africains, ou du sud aussi bien pour l'architecture institutionnelle de Bologne que pour les partenariats en matière d'enseignement supérieur entre l'Afrique et l'Europe. (Charlier & Croché, 2010, P.80-81) rend difficile la prise en compte des besoins spécifiques de l'enseignement supérieur africain, et partant une adaptation efficiente du Processus de Bologne.

De ce manque de concertation avec l'enseignement supérieur africain, dérive sans doute le caractère incontournable du Processus de Bologne, d'autant plus que son appropriation n'a pas été accompagnée de débats, concernant la réalité, l'avenir de l'enseignement supérieur africain, et même le contenu de la réforme ou encore les problèmes de l'enseignement supérieur africain tels que vécus par les étudiants, les enseignants et utilisateurs. (Khelifaoui, 2009)

Dans le contexte de crise de l'enseignement supérieur en Afrique, et alors que l'adoption du Processus de Bologne permettrait la résolution de problèmes en Europe, le système d'enseignement supérieur africain, en adoptant terme à terme le Processus de Bologne sans négociation, ni débats internes met de côté selon Khelifaoui, 2009 la possibilité qu'aurait permis une transposition spécifique du Processus, de trouver une issue locale à la crise que vit le système d'enseignement supérieur africain.

La transposition du Processus de Bologne en Afrique se caractérise également par un rapport de dépendance à l'égard des pays centraux. (Khelifaoui, 2009, P.2). Cette dépendance aura pour effet d'exclure les pays africains de la définition de leurs propres politiques publiques. (Charlier, 2009 citant Khelifaoui, 2009, P.120)

Khelfaoui, 2009 y voit même une remise en cause du travail de reconfiguration entrepris depuis la période postcoloniale. (Charlier, 2009 citant Khelfaoui, 2009, P.120)

D'autres auteurs voient dans le Processus de Bologne un facteur d'instabilité plutôt que de renouveau, en référence aux réformes endogènes. (Khelfaoui, 2009 citant Benghabrit-Remaoun et Senouss, Benchema, P.14)

De plus en reprenant les caractéristiques académiques des pays européens, les systèmes d'enseignement supérieur africains, occultent leurs besoins propres, ce qui ne garantit pas l'adaptation du Processus de Bologne aux spécificités des dits pays. (Charlier & Croché, 2012)

Lange, 2003 ajoute aux dirigeants de l'enseignement supérieur, d'autres parties également exclues du « partenariat » instauré par le Processus de Bologne, qui en sont donc les grands perdants :

« Les grands exclus de ce partenariat furent d'une part les familles (parents et élèves) et, d'autre part, les enseignants, et que le rôle des États africains, en tant que producteurs de politique publique, a été affaibli, sinon annihilé » (Khelfaoui, 2009, P.4)

La perte de souplesse du modèle européen :

L'exportation du modèle européen pose interrogation : alors qu'il possède les vertus de souplesse en Europe, ce qui a facilité son adoption et application en Europe, son déploiement en Afrique s'effectue de façon rigide, sans possibilité donnée aux systèmes d'enseignement supérieur de mettre en œuvre leur créativité et inventivité, gage pourtant d'une adaptation authentique. La raison de cet état de fait n'est-elle pas à trouver dans la mise à l'écart des négociations et débats, de l'enseignement supérieur africain pour ce qui concerne l'élaboration du Processus de Bologne ? (Charlier & Croché, 2012, P.93)

Le Processus de Bologne en Afrique, une réforme en mal de connaissance et de visibilité par les concernés :

En Afrique, le Processus de Bologne est confronté à un problème de confusion et de visibilité. Souvent réduit à la mise en place du système LMD et cultivant le flou au niveau des organes de décision et des parties prenantes (Lewis, 2011, P.244) il se caractérise donc par un manque de lisibilité sur son importance, efficacité et son impact sur leur système d'enseignement supérieur et leur économie (Adelman, 2008 cité par Lewis, 2011, P.244)

Les difficultés et effets pervers de l'application du Processus de Bologne :

L'application du Processus de Bologne draine avec elle plusieurs difficultés et effets pervers, dus en grande partie à la connaissance approximative et à l'incertitude qui y est attachée.

En premier lieu, on remarque les difficultés liées à l'application des éléments de mobilité et d'échanges dans le cadre du Processus de Bologne pour les pays africains. En effet, une portion congrue est accordée à la mobilité et aux échanges dans les systèmes d'enseignement supérieur africains :

« A l'inverse, bien qu'affichant une ambition de complémentarité internationale, le Processus de Bologne fait peu de place dans sa version africaine à la mobilité et aux échanges intra africains, les plus importants en termes d'appropriation locale et d'économie des ressources humaines et matérielles. Pourtant dans sa version européenne cet aspect est au centre des objectifs poursuivis. De ce côté de la méditerranée, la réforme vise moins la standardisation des contenus et des cursus que la mise en place de conditions favorables aux échanges d'étudiants et de professeurs » (Khelfaoui, 2009, P.10-11)

En conséquence, nous y retrouvons une application du Processus de Bologne « tronquée », se caractérisant par l'absence de moyens (matériels, financiers, humains) nécessaires à la mobilité et aux échanges :

« L'Europe envisage de renforcer l'attrait de son enseignement supérieur sur la scène internationale, elle souhaite dans le même temps contribuer à doter les diplômés d'une conscience européenne en les encourageant à opérer une part de leur cursus dans un autre pays que leur pays d'origine. Ces deux objectifs fondateurs ne sont pas à l'agenda des pays africains qui vont opter pour le LMD. Les moyens qu'exigerait l'organisation d'une mobilité interafricaine et les personnels ne sont pas actuellement disponibles et rien n'indique qu'ils le seront prochainement. [...] Les constats conduisent à la conclusion selon laquelle le transfert du modèle de Bologne vers l'Afrique est tronqué et amputé d'une partie essentielle qui lui donnait du sens en Europe. Ne résiste correctement au transfert que l'appareil des normes et des conventions, qui n'avait de sens en Europe que pour faciliter les échanges d'étudiants et soutenir l'image d'un système d'enseignement intégré » (Charlier & Croché, 2010, P.80)

D'autres facteurs influencent négativement les éléments de la mobilité et des échanges et ont trait aux conditions et à l'environnement dans lequel se déroule l'enseignement supérieur africain, notamment l'imprécision du calendrier universitaire qui rend ardues les échanges entre étudiants africains et européens : « Les échanges massifs entre étudiants d'Afrique et l'Europe

ne font pas partie des perspectives imaginables de manière réaliste à court terme. Des problèmes pratiques se posent, dans les pratiques d'échanges : d'un côté des institutions dont le calendrier académique est fixé de longue date et systématiquement et scrupuleusement respecté. De l'autre, la date de démarrage des universités francophones d'Afrique de l'Ouest est impossible à prédire, et est déterminée par le rapport de force entre syndicats, pouvoir politique et bailleurs de fonds. Il est impossible de prévoir la fin de semestre et la publication des notes. » (Charlier & Croché, 2010, P.81)

On assiste également à l'adoption d'un schéma de mobilité déconnecté de la réalité d'un marché du travail réclamant une mobilité des compétences :

« Bologne visait la création d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur pour accroître l'employabilité et la mobilité du citoyen. Or l'adoption par les pays du Maghreb, et plus particulièrement par l'Algérie, du schéma organisationnel de Bologne a été décrétée sans lien avec un substrat fondamental d'un marché régional du travail justifiant un marché du diplôme donnant du sens à la mobilité des compétences et qui est un des objectifs de la réforme » (Benghabrit-Remaoun)

Enfin, l'interdépendance des universités constitue un blocage des réseaux universitaires :

« L'interdépendance des universités fait que le blocage de l'une entraîne le blocage du réseau dont elle fait partie, ce qui constituerait un problème pour le réseau » (Charlier & Croché, 2010, P.81)

Autre point de discordance : l'harmonisation des études, qui à l'inverse de ce qui se passe en Europe, semble être une réalité, ce qui ne garantit pourtant pas une reconnaissance automatique des crédits d'études :

« L'harmonisation des domaines d'études, initialement espérée par et pour les pays européens pourrait devenir une réalité en Afrique, alors qu'elle ne l'est pas en Europe. Des normes se stabilisent ainsi non au cœur du modèle, mais à sa périphérie, ce qui est peu habituel. L'évolution de l'ensemble hétéroclite qui se met en place pose question : les pays initiateurs du processus veulent garder une architecture des études souple et évolutive, car ils n'entendent pas renoncer à leur souveraineté. Les pays du Sud qui se rallient au modèle du LMD acceptent qu'il soit le plus codifié, voire le plus contraignant possible pour garantir des reconnaissances d'équivalence. Possible jeu de dupes car il est peu plausible que la reconnaissance devienne automatique, étant donné les différences de valeurs des crédits et le système de compensation » (Charlier & Croché, 2012, P.95-96)

La transposition du Processus de Bologne pose également le problème de la fuite des cerveaux africains, que ce soit la sélection ou le recrutement des meilleurs cerveaux et des chercheurs les plus brillants, par la vertu de l'harmonisation des études et parcours. (Charlier, 2006 ; Shava, 2008)

Ce n'est pas un hasard s'il est constaté un surrecrutement à l'étranger dans des disciplines stratégiques, par les universités européennes :

« Les disciplines identifiées comme au cœur de la compétition internationale sont bien celles qui sur recrutent à l'étranger, avec cependant des comportements atypiques pour certaines d'entre elles. » (Jaillet, 2009, P.187)

Cette fuite des cerveaux associée à ce recrutement fait émettre l'hypothèse par Garcia, 2007 de la transposition du Processus de Bologne, comme la mise en œuvre des conditions de production (ou de reproduction) d'une élite de la mondialisation. (Garcia, 2007)

Celle-ci ne se ferait-t-elle pas au détriment des systèmes d'enseignement supérieur africains ?
L'influence de la culture, plus précisément de la langue dans l'application du Processus de Bologne :

Les traditions culturelles et plus particulièrement la langue, possèdent une part dans l'énumération des difficultés relatives à la transposition du Processus de Bologne. Charlier, 2009 souligne le fait que les traditions culturelles des pays du Sud, différentes de celles de l'Europe, initiatrice du processus, constituent un argument aux critiques des réformes, prétendument universalistes. (Charlier, 2009, P.111)

Au-delà de la culture, la langue, notamment pour les pays africains est un facteur de difficulté d'appropriation de la réforme. La prédominance de la langue anglaise dans le monde universitaire contribue à la mise à l'écart des pays francophones dans la participation à une mobilité décomplexée faisant fi des barrières linguistiques. A défaut d'une maîtrise de la langue anglaise, les étudiants et enseignants francophones, mais également lusophones et hispanophones n'auront pas accès à l'espace de mobilité des pays émergents et des pays asiatiques. (Khelfaoui, 2009, P.10)

Enfin, de façon plus large pour Zgaga, 2008 la structuration des diplômes sera plus facilement assimilée par les pays anglophones, qui n'auront pas fondamentalement à remettre en cause leur système universitaire (Bachelor, Master). Ce qui n'est pas le cas pour les pays francophones d'Afrique. (Zgaga, 2008, P.48)

10. Les critiques du Processus de Bologne :

Le Processus de Bologne, ainsi que nous l'avons relaté a été initié par quatre pays : France, Allemagne, Italie, Grande-Bretagne. Cette procédure, même si le processus a par la suite associé un plus grand nombre de pays, ne l'a pas mis à l'abri de certaines critiques. Les premières apparaissent lors de la Déclaration de Bologne, qui voit se manifester la contrariété des « petits » États communautaires qui n'apprécient pas de « se voir dicter la marche à suivre par les « grands » (Muller & Ravinet, 2008, P.654)

Sous d'autres cieux, en Amérique du Sud et en Afrique notamment où le Processus de Bologne est appelé à être adopté, les résistances ont principalement pour objet la prétention à une universalité du Processus et des différents points le concernant :

« Certaines des analyses les plus critiques ont été produites par des analystes du Sud, latino-américains ou africains. En débordant du continent européen et en affirmant sa prétention à l'universalité, le Processus de Bologne s'est fatalement exposé à des commentaires qui partent d'autres traditions culturelles que celles dont il est le fruit. Ces commentaires appartiennent pourtant désormais à son histoire et contribuent aussi à le façonner comme objet d'études » (Charlier, 2009, P.111)

La marchandisation de l'Enseignement Supérieur :

Un des faits marquants de la transformation de l'Enseignement Supérieur, et dont la critique est adressée aux promoteurs du Processus de Bologne est incontestablement et de façon universelle, la marchandisation de l'éducation, plus particulièrement la soumission de l'enseignement supérieur aux impératifs et enjeux économiques, ainsi qu'à la logique du marché. Cette conception draine avec elle des notions telles que la compétition entre les universités, par la concurrence de diverses offres d'enseignement, l'harmonisation de politiques néolibérales, la création d'un marché mondial de la formation supérieure. (Garcia, 2007, P 81)

Mais c'est surtout une déréglementation des systèmes éducatifs, préconisée par les impératifs de la mondialisation à laquelle nous assistons, afin de créer de nouvelles réglementations, soumises à la logique du marché et à l'économie. (Azam, 2009)

Cette marchandisation de l'éducation, dans laquelle la connaissance est décrite comme tout autre service marchand par l'OMC (Knight, 2004 ; Altbach, 2004 ; Halvorsen et Michelsen, 2004) suscite des contestations émanant de différents acteurs de l'enseignement supérieur.

D'abord comment se matérialise la marchandisation de l'enseignement supérieur, et sur quels textes réglementaires repose-t-elle et se justifie-t-elle ?

Dans la pratique, le Processus de Bologne dont les principes (mobilité, compétitivité, assurance-qualité, lisibilité) matérialisent la déréglementation de l'enseignement supérieur, s'inscrit résolument dans la perspective de la Stratégie de Lisbonne, 2000 visant à renforcer la compétitivité de l'économie européenne. C'est également pour se conformer à des critères néolibéraux, plus précisément au commerce des services par l'AGCS, que le Processus de Bologne se justifie : « Le Processus de Bologne est indissociable de la politique de libéralisation des marchés et prépare ou accompagne l'alignement des pays africains aux critères de l'AGCS (Benchema, Ghouati) » (Khelfaoui, 2009, P.17)

Les différents acteurs de l'enseignement supérieur dénoncent cette perspective qui renforcerait les inégalités et placerait les services de la formation supérieure sous la coupe réglée des investisseurs.

Ainsi en Europe, des syndicats étudiants valorisent la conception de service public de l'enseignement supérieur : « Cette conception marchande de l'espace européen de l'enseignement supérieur, vigoureusement encouragée par la Commission européenne, a été dénoncée par le syndicat étudiant UNEF, qui y oppose la « défense et la promotion du modèle de service public d'enseignement supérieur » » (Garcia, 2007, P 85)

Il n'est jusqu'à la terminologie employée qui est contestée par Khelfaoui, 2009 qui en relève l'aspect inadapté en Afrique, continent marginalisé dans les échanges commerciaux mondiaux : « présenté comme un facteur d'insertion dans l'économie globale, la réforme s'accompagne partout d'une même terminologie (société des savoirs, technologie de l'information et de la communication, niches de compétitivité, village global...) , d'un même système d'argumentation (imbrication des économies, internationalisation des savoirs, mobilité scientifique...) et de "rationalisation" (spécialisation, compétences...). Une terminologie qui se réfère à des préceptes inspirés d'un marché international dans lequel l'Afrique ne compte pourtant que pour moins de 1% des échanges » (Khelfaoui, 2009, P.6)

Khelfaoui, 2009 voit dans la terminologie employée, des effets pervers consistant à faire croire aux acteurs, à l'inéluctabilité du processus, et à sa justification tautologique, évacuant toute réflexion locale :

« Cette rhétorique a fini par produire un double effet : imposer l'idée que les temps sont désormais aux réformes qui s'inscrivent dans le "cadre de la globalisation" et corrélativement occulter toute réflexion sur une issue localement négociée à la crise. Elle a contribué à la diffusion d'un état d'esprit (résigné chez certains, convaincu chez d'autres) qui fait apparaître la

réforme comme une donnée inéluctable, non seulement au regard des dirigeants d'universités, mais d'une partie importante des étudiants et des enseignants. C'est ainsi que nombre d'enseignants et de gestionnaires, très critiques à son égard la considèrent malgré tout comme incontournable (voir article de Goudiaby) et que les débats locaux qui l'ont parfois accompagné portent davantage sur les modalités de son application que sur les problèmes de l'enseignement supérieur africain tels qu'ils sont vécus par les étudiants, les enseignants et les utilisateurs. »
(Khelfaoui, 2009, P.7)

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN AFRIQUE, A L'HEURE DE LA TRANSPOSITION DU PROCESSUS DE BOLOGNE EN AFRIQUE :

1. La question de l'impréparation de l'Afrique au Processus de Bologne et ses conséquences :

Les différences dans la mise en œuvre du Processus de Bologne entre l'Europe et l'Afrique :

Dans l'appropriation et la mise en œuvre du Processus de Bologne, des différences notables sont constatées entre le continent des pays initiateurs du processus, l'Europe et les autres régions du monde dont l'Afrique. Ces différences posent des questions primordiales sur le déroulement du processus, ainsi que sur son bien-fondé.

C'est dans les premiers moments de la formulation du Processus de Bologne que l'on peut relever les préoccupations qui en sont à l'origine. Ainsi, contrairement à des écrits décrivant un processus visant à construire une Europe unitaire du savoir, les différents pays signataires importent leurs problèmes dans la réforme et mettent en place dans le même moment des mesures nationales afin de les résoudre.

Le Processus de Bologne et le cadre de l'Enseignement Supérieur permettraient donc de trouver des solutions à un niveau supranational, des préoccupations nationales. Cette perspective transparaît dans la déclaration de la Sorbonne, et les mesures prises concomitamment au niveau national : « En même temps qu'ils signaient la Déclaration de la Sorbonne, les ministres prenaient aussi des mesures nationales et attendaient de l'harmonisation qu'elle les aide à résoudre leurs problèmes. La déclaration de la Sorbonne n'est donc pas, pour ceux qui l'ont signée, l'expression d'un réel projet politique européen (Charlier & Croché 2007). » (Croché, 2009, P.7)

Cette décision de subordonner les réformes de Bologne, à la résolution de problèmes nationaux, semblerait expliquer la diversité des pratiques (en Europe) et le retard constaté dans la mise en place du Processus de Bologne et de l'EEES qui devrait en être la résultante :

« Malgré les déclarations triomphantes de ses promoteurs, le Processus de Bologne est loin d'être abouti et la décision, en 2009, de poursuivre jusqu'en 2020 la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, qui devrait initialement être achevé en 2010, l'atteste.

L'Enseignement Supérieur européen continue de connaître une grande diversité de pratiques (Croché, 2010b) qui s'explique à la fois parce que les pays sont entrés en ordre dispersé dans le

processus et parce que beaucoup restent jaloux de leur droit de conduire comme ils l'entendent leur enseignement supérieur. Même s'ils se sont accordés sur quelques grands principes, les pays poursuivent des politiques servant d'abord des objectifs nationaux. Ils ne respectent les préceptes de Bologne que dans la mesure où cela les arrange. Chaque pays a intégré le Processus de Bologne dans son appareil législatif à sa manière ; en France ce fut le texte "organisant licence master doctorat (LMD) » (Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2005). Par ailleurs dans chaque pays participant au processus, des réformes impopulaires du supérieur ont été justifiées par la nécessité de s'adapter aux exigences du processus, alors qu'elles n'avaient parfaitement rien à voir avec celui-ci » (Charlier & Croché, 2012, P.92)

Khelfaoui, 2009 relève une différence de contexte à la base des dissensions entre pays européens et africains, et la mise en question de la pertinence des formations au regard des professions qu'elles sont censées permettre : « Particulièrement se posent [...] des dissensions entre une réforme visant des professions répondant à des profils et des moyens européens (pédagogie de proximité, base industrielle, environnement scientifique favorable...) et des contextes de dénuement croulant sous le nombre d'étudiants » (Khelfaoui, 2009, P.17)

Cette manière de penser nous rapproche d'une sorte d'ethnocentrisme de l'Europe, caractérisée même par Croché, Charlier, 2012 de discours européen-centré qui était encore plus accentué dans les premiers moments du Processus de Bologne avant d'être progressivement modéré et adapté aux divers continents, afin de rendre l'Europe de l'Enseignement Supérieur plus attractive : «Le discours est alors résolument européen-centré (Beya Malengu, 2012), ce qui lui fut ensuite abondamment reproché (par exemple Khelfaoui, 2009, Espinoza Figueroa, 2008). Après 2001, le ton n'est plus le même, les pilotes du Processus de Bologne reconnaissent la nécessité d'un travail d'argumentation pour le rendre attractif aux yeux des étudiants des autres régions » (Charlier & Croché, 2012, P.90)

Des différences dans l'appropriation du Processus de Bologne sont néanmoins constatées. Elles consistent pour l'essentiel en une dichotomie : avec la place laissée aux débats et à la créativité, au respect des souverainetés en Europe, et à l'opposé dans les pays africains et d'autres régions, une rigidité dans l'application des réformes, une acceptation sans débats du processus. Les critères de Bologne sont donc en débat en Europe tandis qu'ils sont prétendus universellement pertinents en dehors : « On peut déduire de ce constat que le modèle européen d'enseignement supérieur se caractérise par une très grande souplesse. Or à l'exportation, il perd cette souplesse pourtant condition essentielle de son acceptation dans les pays d'Europe » (Charlier & Croché, 2012, P.93)

Le constat est plus marqué pour le continent africain, qui ne peut bénéficier de la créativité mise en œuvre en Europe dans le cadre des réformes de Bologne : « La synthèse [...] montre qu'en Europe, des bornes maximum et minimum laissent beaucoup de champ à la créativité des acteurs alors qu'il n'en est rien en Afrique » (Charlier & Croché, 2012, P.95)

Les conséquences de cette acceptation sans débats, ni critiques du Processus de Bologne en Afrique sont palpables, donnant à voir un ersatz du processus, qui en est une caricature mais qui a été imposé par les grandes organisations régionales et sous régionales, et même continentales : « Depuis 2000, des organisations africaines de premier plan- CAMES, REESAO, CEDEAO, ADEA, AUA, CRUFAOCI, UEMOA et CEMAC- ont choisi d'encourager les universités africaines à adopter le modèle dit de Bologne. Pour l'occasion, celui-ci apparaît caricaturé, vidé des doutes de ses initiateurs. Il se donne comme un catalogue de recettes incontestables, alors que chaque élément du modèle résulte de négociations complexes et que la forme de chacune de ses modalités doit plus au rapport de force entre ceux qui l'ont négocié, qu'à la raison. Ce qui est exporté en Afrique n'est pas le modèle de Bologne mais certaines recettes françaises d'application » (Charlier & Croché, 2012, P.94)

Cette approche a également comme inconvénients de nous présenter en dehors du continent européen, un Processus de Bologne où le manque de clarté des finalités recherchées est patent, de même que la rigidité des réformes envisagées : « Replacées dans les évolutions observées sur les cinq continents, les finalités de Bologne cessent d'être claires. Le débat démocratique ne peut pas en tester la pertinence, il ne porte au mieux que sur les modalités techniques. Encore faut-il qu'il ait lieu, car les réformes s'imposent souvent au nom d'arguments libéro logiques comme ceux utilisés à d'autres moments forts de la construction européenne (Espace Schengen, adoption de l'euro...etc.) » (Charlier & Croché, 2003, P.30)

La mise à l'écart de l'Afrique :

La façon dont l'Afrique a été mise à l'écart du Processus de Bologne et des réformes qui s'en sont suivies pose problème. Il est constaté une moindre implication se traduisant par des contenus déconnectés des réalités locales, mais que les pays africains ont été obligés d'adopter, de peur d'isolement dans le marché mondial de l'enseignement supérieur. Preuve de cette mise à l'écart : l'Afrique n'a été conviée aux conférences bisannuelles de suivi, ni aux négociations visant à lancer le Processus de Bologne qu'en 2009 : « En 2009 ce forum [« forum politique de Bologne » en 2009] a accueilli des représentants de pays d'Afrique, seul continent dont aucun pays n'avait été convié aux sommets bisannuels de suivi du processus.[...] Pourtant , dès le début, il était évident que les modifications qui se préparaient en Europe allaient avoir des

conséquences directes sur les pays du sud dont les systèmes d'enseignement supérieur sont des copies de ceux des pays européens. Pendant cette décennie, les pays du sud n'ont participé ni aux réflexions ni aux négociations qui ont conduit aux réformes en Europe. Ils ont été mis devant le fait accompli et ont été sommés de s'adapter sous peine d'être déconnectés des universités du Nord et du système mondial » (Charlier & Croché, 2012, P.92)

Une réforme imposée de l'extérieur, l'intervention dans les politiques publiques :

L'application du Processus de Bologne est marquée en Afrique par l'intervention dans les politiques publiques, des institutions internationales, « agents de la globalisation » (Khelfaoui) consacrant de fait l'exclusion des pays africains des prises de décision engageant leur propre avenir : « Ainsi, après l'imposition d'une série de « réformes » (juridiques, financières, économiques, politiques...) le Processus de Bologne apparaît comme le parachèvement d'un lent processus d'exclusion des États et des sociétés africaines de la définition de leurs propres politiques publiques. Le travail considérable de reconfiguration post-colonial des systèmes d'enseignement est radicalement remis en cause au profit d'un nouveau paradigme de domination véhiculé par les agents de la globalisation » (Khelfaoui, 2009, P.4)

Y. Lebeau, 2006 pointant les mêmes dysfonctionnements parle d'un « agenda global » mis en œuvre par les organisations multinationales qui jouent un rôle actif dans le processus de réforme des politiques publiques. (Lebeau, 2006, P.7 cité par Khelfaoui, 2009, P.4) Selon Khelfaoui, 2009, les institutions internationales interviennent également dans le champ des pratiques professionnelles, et dans celui des systèmes scientifiques, achevant ainsi l'assujettissement des pays africains et sous-développés aux directives des agences internationales, instrument des pays développés :

« Avec le Processus de Bologne, le processus d'assujettissement du continent, qui a commencé par les réformes politiques, économiques, financières et éducatives est désormais pratiquement achevé avec celle du système scientifique. De par les impacts sociétaux, ces réformes représentent bien une véritable « chirurgie sociale » selon les mots de François Bayart et Romain Bertrand, 2006 : « La « thérapie de choc » néo-libérale est symétrique à la « chirurgie sociale », caractéristique de la question coloniale » (Bayart & Bertrand, 2006, P.8 cité par Khelfaoui, 2009, P.4)

Concernant la synchronisation calendaire devant permettre des échanges académiques, une uniformisation des calendriers universitaires n'a pas que des avantages. Des conséquences négatives sont également à attendre, notamment dans la remise en cause des modes de fonctionnement des institutions. (Charlier & Croché, 2003 cité par Khelfaoui, 2009)

L'absence de débats et de critiques pour l'adoption du Processus de Bologne en Afrique :

Un des faits majeurs constaté dans la mise en œuvre du Processus de Bologne en Afrique est la rareté et même l'absence de débats et critiques lors de l'adoption des réformes. Khelfaoui, 2009 relève cette lacune, ainsi que le contexte de l'introduction du processus en Afrique : « Introduit à partir de 2003 et 2004 (respectivement au Maroc et en Algérie), le Processus de Bologne intervient dans un contexte de dépendance accrue à l'égard des pays centraux et corrélativement pourrait-t-on dire, de tension tant au sein du champ universitaire qu'entre celui-ci et les pouvoirs politiques. Présenté dans les discours dominants comme un « fait incontournable », lié aux exigences de la « globalisation », la réforme a donné lieu à peu de débats significatifs sur la réalité et le devenir de l'enseignement supérieur, ni même sur le contenu de la réforme elle-même » (Khelfaoui, 2009, P.2)

On serait en droit de postuler avec cette absence de critiques, conjuguée à la non-implication du continent dans les procédures de suivi du processus, des difficultés d'adéquation aux réalités et besoins locaux.

La non-prise en compte des préoccupations des universités africaines :

Il est important de relever que les préoccupations des universités et institutions africaines n'ont pas été suffisamment prises en compte par le Processus de Bologne. Les motifs d'inquiétude en Afrique portent moins sur les questions de mobilité et d'harmonisation des offres de formation, prônées par le Processus de Bologne que sur l'accès à l'enseignement supérieur, la viabilité des infrastructures et équipements par rapport aux flux d'étudiants qui s'inscrivent dans les établissements d'enseignement supérieur :

« Les préoccupations les plus urgentes des universités africaines francophones ne portent ni sur la mobilité de leurs étudiants à travers le continent ni sur la coordination des curricula avec les établissements des pays voisins. Nombre de ces universités sont d'abord confrontées à des afflux d'étudiants auxquels elles sont physiquement incapables de faire face » (Charlier & Croché, 2012, P.98)

Charlier, J-E. & Croché, S., 2003, avaient déjà remarqué la pertinence limitée des éléments du Processus de Bologne dans le contexte de l'enseignement supérieur des pays arabes et surtout des pays africains :

« Promouvoir la mobilité des personnes, la reconnaissance mutuelle des titres et l'assurance de la qualité n'a encore qu'une pertinence limitée dans les États arabes et les régions d'Afrique où

les problèmes d'accès à l'enseignement supérieur restent entiers, faute d'enseignants et/ou d'infrastructures suffisants. Ces pays sont exclus des projets prestigieux tels qu'ERASMUS world, exigeant une coopération sur un pied d'égalité entre partenaires. Pourtant un « espace africain de l'enseignement supérieur est en cours de construction » (Seddoh, 2003, P.36) grâce au nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD 2002), des initiatives visent à développer l'enseignement supérieur sur une base régionale internationale (Brocke, 2002). Les observateurs s'accordent à reconnaître que ces efforts n'ont pas encore d'effets perceptibles. L'objectif affiché de soutenir la création d'institutions d'enseignement supérieur, de centres d'excellence régionaux et de collaboration interuniversitaire ne produira de résultats sensibles qu'à moyen terme. Avant cela, l'accès universel à l'enseignement fondamental reste la priorité des pays africains. L'UNESCO suggère donc, lorsque les taux de scolarité restent très bas de réformer l'enseignement supérieur (Unesco 1998a, 1997a) pour le rendre compatible avec le modèle qui s'impose dans le reste du monde » (Charlier & Croché, 2003, P.26)

Le Processus de Bologne dans ce cadre prend l'aspect d'une réforme que les acteurs de l'enseignement supérieur africain sont forcés d'adopter, tout en sachant qu'elle ne résoudra pas les problèmes spécifiques qui se posent à leur système. (Charlier & Croché, 2012, P.93)

L'incapacité d'adaptation aux besoins locaux :

Il résulte de cette adoption du Processus de Bologne, ignorant les préoccupations des pays africains en matière d'enseignement supérieur, une inadaptation aux besoins locaux. D'autant plus que sont évacués avec la configuration de l'enseignement supérieur, où une large part est accordée à la « parcellisation du savoir », les grandes questions sociétales, les buts éthiques, les questions critiques ». (Lander, 2004, P.52 cité par Khelfaoui, 2009, P.13)

La réforme imposée se révèle inadaptée aux besoins endogènes de nos sociétés en raison également d'une transposition terme à terme du modèle ne respectant pas forcément les préoccupations locales :

« Ces dernières années, la France a présenté dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur de ses anciennes colonies sa réforme de l'enseignement supérieur, qu'elle assimile au Processus de Bologne. Cette réforme, pensée en connaissant les particularités du système français est loin d'y faire l'unanimité. Mais peu importe, quand bien même tous les français n'y trouveraient que des qualités pour améliorer le fonctionnement de leurs établissements, sa transposition terme à terme dans les pays africains ne garantissant nullement que s'y mettent en place les systèmes les plus adaptés à leurs besoins » (Charlier & Croché, 2012, P.95)

L'appropriation de la réforme par les acteurs :

L'appropriation du processus par les acteurs de l'enseignement supérieur s'effectue de façon diverse selon les corps sociaux impliqués. Les étudiants, enseignants, personnels administratifs et techniques, décideurs et gouvernants se positionnent différemment face aux réformes de Bologne. Ainsi les associations étudiantes semblent être les plus à craindre du côté de l'Europe : « Ecartées du Processus de Bologne et engagées dans des alliances avec les organisations syndicales étudiantes, qui auraient compliqué sans doute une opposition au principe même de l'assurance-qualité, celles-ci n'ont pas été en mesure de jouer un rôle de contrepoids. C'est donc essentiellement des organisations étudiantes, susceptibles de rassembler une masse importante d'étudiants, que les promoteurs de l'EEES avaient à craindre. » (Garcia, 2007, P 93)

On y a même assisté à des manifestations où les étudiants protestaient contre le Processus de Bologne (France, Allemagne, Angleterre) (Arte Journal, 2010)

En Afrique, il est difficilement imaginable d'arriver à de tels constats en raison du climat social tendu, des possibles récupérations politiques, de la division des étudiants mais surtout de la méconnaissance du processus et de nécessités matérielles urgentes auxquelles font face les étudiants, et qu'ils sont pressés d'évacuer par la réussite aux diplômes et une bonne insertion professionnelle.

Les enseignants sont l'autre corps social dont les initiateurs du processus redoutent les mouvements. Il est constaté également dans leur cas que si des doutes persistent chez la majorité d'entre eux, l'adoption des réformes surtout en Afrique revêt un caractère inéluctable, pour ne pas dire obligatoire et indispensable. Ici également des considérations politiques, et corporatistes sont souvent à la base d'une appropriation sans critiques ni débats :

« Quant aux enseignants, ils sont certes dans leur grande majorité pour le moins sceptiques voire farouchement opposés à la réforme. Mais ne disposant pas de moyens de contrer la maîtrise de l'État sur le champ médiatique et discursif, leur voix porte peu. Mais si la situation est variable d'un pays à un autre, ils sont en général dépourvus non seulement des moyens d'exprimer politiquement une opinion commune, mais des conditions même qui leur permettent de formuler une telle opinion : éclatement en groupes antagonistes, sans organisation syndicale, contrôle policier étroit, démobilisation, lutte pour la survie... Exprimé à titre individuel dans la presse écrite, peu lue et sans écho important dans l'opinion, l'avis des universitaires est facilement contré, quand le pouvoir se donne cette peine, par une autre opinion individuelle commanditée ou non » (Khelfaoui, 2009, P.9-10)

Dans la gestion et le suivi du processus on remarque des luttes d'influence entre les groupes d'enseignants aux tendances différentes. Il est fait état de la prédominance du pôle temporel sur le pôle scientifique, qui imposerait sa vision et sa philosophie de l'enseignement supérieur :

« ...Cet article formule l'hypothèse que ce déplacement des lieux d'élaboration des politiques éducatives constitue une opportunité pour les stratégies nationales des agents du champ académique. Celui-ci est en effet structuré par une division entre les chercheurs situés sur le pôle temporel, plutôt tourné vers les activités de gestion et d'administration, et ceux appartenant à un pôle scientifique, davantage investi dans des activités de recherche ; offrant aux premiers l'opportunité de renforcer leur position et de trouver des outils afin d'imposer aux universitaires situés sur l'autre pôle leur propre conception du « métier » » (Garcia, 2007, P 92)

Une lutte bipolaire est à l'œuvre dans l'enseignement supérieur français où deux obédiences, deux conceptions de l'enseignement supérieur s'affrontent : ceux qui sont pour sa marchandisation avec l'adoption de normes de l'entreprise, et ceux prônant un enseignement supérieur, émanation du service public. On évoque même une « guerre secrète » entre deux conceptions antagonistes de l'enseignement supérieur : Le groupe « Vernant » et le groupe « Marc Bloch », l'un privilégiant une vision managériale de l'université (avec les présidents d'université et d'institutions d'enseignement supérieur, l'« élite »), et l'autre une gestion par la base de l'université (enseignants-chercheurs) (Baumard & Brafman, 2014, P.12)

De façon générale, on assiste en Afrique à une acception du processus comme un fait accompli, mais aussi à une divergence entre d'une part des décideurs politiques, diffusant un discours d'idéalisation d'un processus, solution aux problèmes récurrents de l'enseignement supérieur et d'autre part les acteurs chargés de l'appliquer, enseignants, personnels et étudiants, englués dans des difficultés matérielles. Ces derniers, figurants malgré eux d'une pantomime où les pratiques sont répétées de façon mécanique, faute de changement concret dans l'environnement matériel, les conditions de travail et les perspectives. C'est ce décalage que souligne Khelifaoui, 2009 :

« Tous les articles révèlent un décalage profond entre, d'une part les décideurs, comprenant les responsables politiques et ceux des institutions académiques et, d'autre part, les agents sociaux de base comme les enseignants et les étudiants. L'écart est assez grand pour être une des principales sources d'entropie tant pour le champ universitaire que pour le champ politique, les deux forces sociales finissant par se neutraliser mutuellement ». (Khelifaoui, 2009, P.16)

« Même si sa généralisation à l'ensemble des filières se fait lentement, notamment en raison de la résistance des étudiants et des enseignants, le fait accompli a pratiquement donné lieu à une

situation de non-retour. Son emprise devient d'ailleurs telle qu'elle mobilise tous les discours sur l'enseignement supérieur, qu'ils émanent des pouvoirs publics, des enseignants ou des médias » (Khelfaoui, 2009, P.6)

La question de la qualité des établissements et des méthodes d'évaluation :

La gestion de la qualité des établissements d'enseignement supérieur a adopté les critères d'assurance-qualité, élément important de la culture d'entreprise. Pour Garcia, 2009, l'assurance-qualité constitue le moyen d'introduire les critères économiques de l'évaluation de la qualité. Cette perspective de l'évaluation de la qualité, n'est pas sans entraîner de possibles dérives, notamment par le fait de favoriser encore plus les inégalités entre institutions d'enseignement supérieur. Les plus favorisés attirant plus de financement, tandis que les établissements déshérités, classés en bas de l'échelle ne reçoivent pas d'aide financière pour résoudre leurs problèmes :

« L'organisation d'un système européen déterminant la qualité d'une institution, en vue de plus de compétitivité aura pour conséquence de renforcer le développement inégal des universités à travers la compétition. Les universités bien classées [...] pourront attirer encore plus les moyens de l'État. D'ailleurs, de plus en plus l'idée de financer en partie les universités en fonction de la qualité fait son chemin au niveau européen. » (Waltereit, 2013)

Les aspects négatifs de la mobilité dans le Processus de Bologne :

Une différence notable est constatée dans l'appropriation de la mobilité, aspect du Processus de Bologne, entre les pays européens et ceux d'Afrique. Alors que la perspective européenne a pour objectif de mettre en place les conditions d'une mobilité et d'échanges inter académiques, la version africaine accorde une moindre importance à ces éléments. (Cf. Infra, P.95)

Les pays africains faisant même preuve de mimétisme, conservant la structure académique de l'ancien colonisateur, alors que les conditions de réalisation de la mobilité ne sont pas réunies :

« Attachés à leur identité académique, les pays européens ont réduit les ambitions du « Processus de Bologne » à la simple fonction de mise en place de conditions favorables à la mobilité des étudiants et des enseignants. A l'inverse, les pays africains reprennent à leur compte les caractéristiques académiques des pays européens (généralement ceux du pays dont ils dépendent le plus) sans que des possibilités de mobilité pour les étudiants et les enseignants dans l'espace africain ne soient envisagées sérieusement. Si l'on excepte quelques velléités dans le discours des membres du REESAO, la mobilité est comprise seulement dans le sens Afrique-Europe » (Khelfaoui, 2009, P.11)

D'autres contraintes ne manquent pas de voir le jour concernant la mobilité intra-africaine. Elles sont liées au manque de maîtrise de la langue anglaise afin d'accéder au marché asiatique de l'enseignement supérieur, ainsi qu'à la difficulté pour l'Afrique d'attirer les ressources humaines dont elle a besoin, par rapport aux possibilités plus alléchantes du monde occidental (Europe, États-Unis, Australie...) :

« D'ailleurs du point de vue de la mobilité, le Processus de Bologne peut être au contraire particulièrement contraignant pour l'Afrique francophone dont les étudiants et les professeurs ne peuvent bénéficier - à moins d'avoir une bonne maîtrise de la langue anglaise- de l'espace de mobilité ouvert par les pays asiatiques. Ajoutons que la réforme européenne est fortement (et explicitement) reliée à la compétition internationale des pays membres en matière de « ressources humaines ». De ce point de vue les pays africains sont les seuls perdants, pris en étau entre les USA, l'Europe et les pays émergents, tant la mobilité en question est loin de jouer en leur faveur » (Khelfaoui, 2009, P.10)

Enfin le Processus de Bologne aura pour effet d'accentuer l'exode des cerveaux africains vers l'Europe : « Ils vont permettre à des étudiants africains brillants de parfaire leur formation en Europe (Commission Européenne, 2010), ce qui a pour effet secondaire de favoriser l'exode des cerveaux africains vers les laboratoires du Nord (Maingari, 2011) » (Charlier & Croché, 2012, P.97)

La question de l'employabilité :

La façon de présenter la question de l'employabilité nous interroge. Terme préférée à "l'adéquation formation-emploi" en vigueur auparavant, il est préconisé afin d'en favoriser la réussite, d'ouvrir des filières professionnelles, alors que cette exigence (filières professionnelles pour l'adéquation formation emploi) existe depuis longtemps en Afrique avec des établissements tels que l'INP-HB en Côte d'Ivoire :

« La plupart des pays africains disposent déjà , et depuis plusieurs années de filières à finalité professionnelles, comme l'Algérie, avec le cycle court des instituts technologiques et des universités, le Burkina Faso avec l'Université Polytechnique de Bobo Dioulasso, la Côte d'Ivoire avec les Instituts polytechniques de Yamoussoukro... Pourtant, la réforme importée a commencé par l'ouverture de filières professionnelles qu'elle présente comme s'il s'agissait de quelque chose de tout à fait nouveau dans le paysage universitaire africain » (Khelfaoui, 2009, P. 11-12)

L'influence des TIC :

Les TIC sont un autre élément du nouveau contexte de l'Enseignement Supérieur et du Processus de Bologne. Certains auteurs tempèrent l'enthousiasme d'observateurs qui voient dans les TIC la solution miracle aux problèmes de l'enseignement supérieur. Des avantages sont certes attendus, mais également des effets pervers :

« Le "Processus de Bologne" s'accompagne en Afrique d'un discours exaltant et sublimant les technologies de l'information et de la communication (TIC). Si l'apport des TIC à l'enseignement est indéniable (accès plus étendu, plus rapide et plus pratique à la documentation scientifique, possibilité de rendre l'enseignement plus vivant grâce à l'innovation et à la modélisation, plus grande accessibilité grâce à l'enseignement à distance...) il ne faut pas moins se prémunir des nombreux effets pervers qui peuvent les accompagner » (Khelfaoui, 2009, P.14)

Mis à part la fracture numérique que les TIC accentuent, Khelfaoui, 2009 s'interroge sur les modes d'acquisition du savoir qui pourraient être compromis par ces techniques.

La reproduction des élites :

Des effets induits portant sur l'environnement de l'enseignement supérieur sont attendus du Processus de Bologne. Ils consisteraient pour les établissements d'enseignement supérieur en une hiérarchisation de ceux-ci, et en une reproduction des élites.

Tandis que dans un article de l'École démocratique, la hiérarchisation de l'enseignement supérieur est vue comme susceptible « d'aggraver la fuite des cerveaux, d'hiérarchiser encore plus le marché du travail, les salaires et les conditions de travail. » (Waltereit, 2013)

2. Le point sur l'enseignement supérieur en Afrique : L'état des établissements d'enseignement supérieur en Afrique, obstacle à la mise en place du Processus de Bologne ?

Mais comment atteindre la qualité et l'améliorer alors que les établissements d'enseignement supérieur présentent les mêmes problèmes en Afrique sub-saharienne : délabrement des infrastructures, rareté des financements, effectifs pléthoriques, personnels enseignants et administratifs qualifiés en petit nombre, revendications sociales, fractures numériques, fuite des cerveaux...etc.

L'Enseignement supérieur en Afrique : État des lieux, chiffres et évolution :

Au niveau de l'enseignement supérieur, les deux dernières décennies du siècle (1980-2000) ont vu une expansion très rapide de l'enseignement supérieur conjugué avec la restriction des budgets. Il en a résulté une baisse de la qualité de l'enseignement supérieur. (Lamoure-Rontopoulou, 1998)

Le cas des universités africaines nous donne un aperçu de l'évolution de l'enseignement supérieur en Afrique : la croissance très rapide après l'indépendance marquant la volonté des gouvernants de fournir une élite sur laquelle s'appuyer afin d'occuper les postes laissés vacants par l'appareil colonial et surtout donner corps à un développement économique et social. Cette période a été suivie une vingtaine d'années plus tard d'une phase de déclin. Plusieurs termes ont été utilisés par des observateurs pour décrire l'état de l'enseignement supérieur africain : « à la croisée des chemins », « en crise », et connaissant une véritable « catastrophe » (Lamoure-Rontopoulou, 1994 ; Coleman et Court, 1993 ; Tedga, 1988 cit. par Feudjio, 2009)

Plusieurs mots (maux ?) pourraient décrire la situation de l'enseignement supérieur en Afrique : Rwantabagu, 2006 évoque l'accélération des effectifs, et le poids des traditions et des contraintes multiples : la massification des effectifs, des ressources humaines, matérielles et financières limitées.

Bollag, 2004 relate avec force détails le tableau désolant que présente l'enseignement supérieur en Afrique, avec des effectifs pléthoriques, une baisse drastique des budgets et la détérioration des infrastructures et équipements :

« Pour bon nombre d'institutions d'enseignement supérieur les effectifs sans cesse croissants, alors que le continent connaissait deux décennies de stagnation économique, ont provoqué une crise persistante dans l'enseignement supérieur. En raison de la médiocrité de leurs traitements et de leurs conditions de travail déplorables, plusieurs des meilleurs cerveaux du continent ont été contraints d'abandonner leurs universités et souvent leurs pays. Dans de nombreuses institutions, le budget consacré à l'équipement, à l'approvisionnement des bibliothèques, aux activités de recherche ou à l'entretien des bâtiments est insignifiant. » (Bollag, 2004, P.1-2)

Un bref regard sur les chiffres suivants nous rappelle le potentiel inexploité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : « 740 millions d'hab., plus de 200 universités publiques, un accroissement rapide du nombre d'institutions d'enseignement supérieur privé et le plus bas taux d'inscription dans l'enseignement supérieur (à peu près 5%) » (Materu, 2007, P.XIII)

D'autres chiffres sont également révélateurs : les taux d'inscription en Afrique subsaharienne sont bien les plus faibles au monde : 5%. Ils étaient en 1965 de 1%. (La Commission de travail sur l'enseignement supérieur et la société, 2000) On assiste donc à une croissance du taux d'inscription brute en Afrique subsaharienne. Quant aux disparités liées au genre, elles ont traditionnellement été grandes et le restent. En termes de résultats de recherche fondamentale, l'Afrique est également à la traîne comparée aux autres régions et continents :

En 1995 : 5839 articles publiés

Asie du Sud : 15 995 articles publiés

Amérique latine et Caraïbes : 14 426 articles publiés. (Bloom, Canning et Chan, 2006, P.4)

L'enseignement supérieur en Afrique se caractérise par une grande variété des systèmes d'enseignement supérieur et des procédures de différenciation. (Subotsky, Afeti, 2005, P.5)

On entend par différenciation dans les systèmes d'enseignement supérieur, les éléments de différence caractérisant les établissements d'enseignement supérieur (EES), et qui en marquent la spécificité.

Plusieurs critères peuvent caractériser le concept de différenciation : « missions et mandat de l'établissement, orientation locale ou internationale, axes privilégiés des curricula et méthodes pédagogiques, critères d'admission, niveau de qualité et domaines d'études, types de recherches menées, qualification des personnels, gouvernance, règlement, financement et assurance-qualité, taille de l'établissement » (Subotsky & Afeti, 2005, P.5)

Quant au concept d'articulation, il définit les moyens par lesquels les établissements interagissent. Trois aspects peuvent être ici mis en évidence : « la mobilité des étudiants...la mobilité du personnel...et la collaboration. » (Subotsky & Afeti, 2005, P.5)

Subotsky et Afeti, 2005 relèvent que les universités polytechniques non universitaires de façon générale en Afrique se développent rapidement. Pour les auteurs, cette évolution tient à quatre facteurs fondamentaux justifiant donc la différenciation : la diversité de plus en plus marquée des étudiants à accueillir, l'évolution de la demande du marché du travail et des priorités de développement du pays, l'exigence d'être coût-efficace, la nécessité d'accroître l'accès, la mobilité et l'équité. (Subotsky & Afeti, 2005, P.5)

On remarque toutefois avec les auteurs une distinction de moins en moins nette entre universités et instituts polytechniques non universitaires.

Plusieurs autres facteurs peuvent expliquer la situation actuelle des instituts polytechniques non universitaires, dont la clarté des missions et objectifs, les financements, et les besoins en

qualifications du personnel ne sont pas toujours respectés par les autorités et dirigeants, d'où un tableau peu reluisant avec une qualité en baisse :

« En règle générale, les instituts polytechniques non universitaires sont bien moins financés et dotés, ce qui a des incidences profondes sur le recrutement et la rétention du personnel, sur les infrastructures et partant sur la qualité. Ils jouissent également en général d'une autonomie moindre et d'un moins bon statut que les universités. Le manque de mission claire pour les instituts polytechniques non universitaires, une mauvaise appréhension de la part des pouvoirs publics de l'orientation et de la philosophie de la formation des instituts polytechniques non universitaires par rapport à l'enseignement universitaire, l'inadéquation des ressources, d'où un enseignement médiocre, des mécanismes de transformation d'unités de valeur et une articulation mal définie ; l'absence de dialogue académique entre universités ; des critères d'entrée en général moins rigoureux » (Subotsky & Afeti, 2005, P.6)

Le modèle de l'enseignement supérieur doit être en phase avec son environnement, la culture de l' « open source » avec une surabondance des connaissances, associées à des possibilités de diffusion illimitée (Ocde, 2008, P.2) ce qui implique une remise en cause du dit modèle. La question se pose de façon plus décisive en Afrique, où les établissements appelés à remplir plusieurs rôles et à accueillir une diversité d'étudiants ne pouvaient plus proposer un modèle unique d'institutions. Les priorités du développement exigent une capacité d'adaptation afin de faire face à des demandes particulières. (Subotsky & Afeti, 2005, P.5)

Mais dans la participation de l'Afrique à la croissance économique, des défauts empêchent le continent d'exploiter pleinement ses potentialités. Parmi ceux-ci l'analphabétisme constitue un problème crucial :

« En Afrique Sub-Saharienne (ASS) l'enseignement n'a pas atteint les effets productifs souhaités eu égard, entre autres, au contenu et à la qualité de la formation. Les effets de seuil ne sont pas atteints (Verez, 2009) et s'il fallait hiérarchiser les obstacles à surmonter, celui de l'analphabétisme est prioritaire. Le nombre d'analphabètes en Afrique Sub-Saharienne est passé de 108 Millions en 1970 à 141 Millions en 2000-2004 (Tab 2). En Asie de l'Est et Pacifique, il est passé de 295 à 130 Millions » (Verez, 2009, P.20)

Un autre problème découlant du précédent, ou tirant sa source du même contexte nous est présenté sous la forme d'un paradoxe, à savoir comment expliquer la fuite des cerveaux et le chômage des diplômés en Afrique alors que le taux d'inscription est le plus faible au monde et que les besoins en main d'œuvre qualifiée ne sont pas satisfaits ? Pour l'auteur de cette interrogation, les pistes de solution sont à rechercher dans la structuration socio-économique et

industrielle censée accueillir les diplômés mais également dans des questions évoquant la qualité et la pertinence des programmes :

« Alors que les taux d'inscription des étudiants en Afrique restent relativement faibles par rapport à ceux du reste du monde en développement, la fuite des cerveaux et le chômage des diplômés restés sur place semblent au contraire témoigner d'un trop plein. Cet apparent paradoxe nous interpelle au moins doublement : les structures sociales et économiques dans l'état actuel de développement de l'Afrique peuvent-elles absorber le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur ? Ou faut-il plutôt mettre en cause la qualité et la pertinence de la formation dispensée quand on observe par ailleurs que l'Afrique fait appel massivement à l'expertise externe ? » (La Lettre de l'Adea, 2005)

Les raisons des mauvais résultats de l'éducation en général ont déjà été évoqués : outre le fait que les différents cycles interagissent et donc que les problèmes constatés dans un cycle en amont ont un impact sur celui en aval, le système entier semble traversé par les mêmes difficultés, avec néanmoins des points spécifiques à corriger : « Les raisons de ces résultats plutôt médiocres sont multiples : pour le cycle primaire, le taux d'encadrement est très insuffisant, le matériel pédagogique est limité, la formation des maîtres est à revoir, et au-delà du premier cycle, il est souhaitable, également de reformuler certains programmes, de redéfinir certaines filières d'enseignement inadaptées (notamment dans le cycle supérieur), de développer des formations courtes et professionnelles, etc.... » (Verez, 2009, P.23)

Selon Gioan, 2007, Brossard et Foko, 2007 et concernant l'enseignement supérieur, les dépenses d'éducation pourraient constituer un frein à l'efficacité de l'éducation en Afrique : Alors que ces dépenses (bourses, aides, prêts, logement, restauration...) représentent 70% des dépenses consacrées à l'enseignement supérieur (Gioan, 2007), elles ne sont que de 45% de moyenne dans les pays d'Afrique Sub-Saharienne, et même de 6% en Asie, 14% dans les pays de l'OCDE, 11% en Europe centrale, 20% au Moyen-Orient, en Afrique du Nord et en Amérique latine.

Les systèmes d'informatique de gestion de l'enseignement ne sont pas opérationnels, présentent de nombreuses lacunes rendant difficiles la validation des données quantitatives recueillies. Cet état de fait limite les possibilités de gestion et de prospective concernant l'enseignement supérieur. Les enjeux sont pourtant primordiaux et portent sur le financement, les domaines, les données du personnel et des étudiants, les filières de formation, l'insertion des diplômés. (Uemoa, 2004)

L'enseignement supérieur se caractérise de façon générale par un cadre organisationnel inadapté et la faiblesse des moyens et ressources. (Uemoa, 2004)

Il en résulte une détérioration des systèmes d'enseignement supérieur. La période des années 80, 90 a été marquée, surtout en Afrique francophone par l'application des Politiques d'Ajustement Structurel (PAS), réformes allant de pair avec la raréfaction des budgets publics et la dévaluation du Franc CFA. (Uemoa, 2004)

A cette pénurie de ressources s'est ajoutée la massification, résultant d'une forte demande pour l'enseignement supérieur. Sur le terrain, il est donc constaté l'insuffisance des infrastructures, et de Ressources Humaines qualifiées, face à des effectifs pléthoriques. (Martin, 2014)

Le contexte africain, plus particulièrement celui de l'UEMOA est marqué par plusieurs données socio-économiques et politiques, exerçant indéniablement un impact négatif sur l'enseignement supérieur. Le sous-développement économique et même la pauvreté monétaire caractérise en effet ces états. (Uemoa, 2004)

En conséquence directe, l'inefficacité des EES est patente avec « des taux de chômage des jeunes diplômés (80 à 90 %), le rendement par franc dépensé et le taux de réussite (42 à 56 % en moyenne toutes disciplines confondues) » (Chitou, 2011, P.133)

D'autres conséquences davantage liées aux conflits socio-politiques consistent en une « insuffisance de fonds, des ruptures de semestres académiques, la destruction de l'infrastructure, l'exode des universitaires et le plus souvent une forte censure de la liberté de l'érudition produite dans les universités nationales » (Kotecha, 2012, P.25)

C'est donc dans ce contexte difficile, qu'est exigée l'application des normes de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) avec comme enjeux majeurs, l'autonomie des universités, l'assurance-qualité, la reddition des comptes. (Martin, 2014, P. 22)

En raison d'un contexte socio-économique défavorable, la contribution des EES aux objectifs du développement reste très limitée : « Les Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) contribuent peu aux objectifs de développement et à la réduction de la pauvreté dans leurs pays respectifs, ne forment pas adéquatement les jeunes aux défis économiques et sociaux du pays, participent peu à l'économie mondiale du savoir en émergence. » (Uemoa, 2004, P.16)

Un des facteurs les plus évoqués justifiant cette faible contribution au développement et à la réduction de la pauvreté, demeure l'inadaptation des programmes aux besoins de développement économiques et sociaux. (Uemoa, 2004)

Le financement de l'enseignement supérieur demeure un aspect influençant négativement la qualité. (Uemoa, 2004). Les ressources en effet sont jugées insuffisantes et consacrées presque exclusivement aux salaires des personnels. Comparativement aux pays anglophones, le budget des pays francophones est presque intégralement fourni par l'État. (Barry, 2013)

Cet aspect est indissociable des problèmes de gouvernance, ceux-ci consistant principalement en un manque d'autonomie des établissements, avec l'intervention des pouvoirs publics dans les nominations, la gestion du budget, la réglementation des conflits. Egalement par un manque de dialogue avec les acteurs de l'enseignement supérieur, dont le rôle et la contribution ne sont pas toujours clairement définis. (Uemoa, 2004)

Enfin la planification semble déficiente, avec une absence de vision prospective des enjeux des systèmes d'enseignement supérieur. (Chitou, 2011)

L'accès à l'enseignement supérieur en Afrique présente des caractéristiques paradoxales : les problèmes d'accès se conjuguent avec la massification des effectifs. (Barry, 2013)

Ceci pourrait s'expliquer par la particularité socio-démographique, avec le continent le plus jeune et l'importance accordée aux niveaux d'enseignement inférieurs. Il en résulte donc une très forte demande d'enseignement supérieur, avec toutefois des taux d'inscription les plus faibles au monde : 7 % contre une moyenne mondiale de 30 %. (Barry, 2013). Cette massification, qui n'a pas vu les infrastructures, les budgets, les ressources pédagogiques, les personnels enseignants évoluer de façon parallèle, a eu pour conséquence la dégradation de la qualité de l'enseignement supérieur africain : « L'université togolaise connaît une véritable explosion de ses effectifs, explosion caractérisée par une progression moyenne de 19% au cours de ces cinq dernières années. On observe un net écart entre la progression du nombre d'étudiants et l'évolution des capacités d'infrastructures d'accueil, d'administration et de pédagogie. (Voir ci-dessous Tableau) » (Chitou, 2011, P.128)

Entités	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<u>Université de Lomé</u>						
Effectifs étudiants	14 249	20 399	23 300	30 469	34 700	42 000
Taux de croissance	-	43,16%	14,22%	30,77%	13,89%	21,04%
Effectifs enseignants*	404	410	516	501	518	519
Taux de croissance	-	1,48%	25,85%	-2,90%	3,39%	0,19%
Taux d'encadrement**	35	50	45	61	67	81
<u>Université de Kara</u>						
Effectifs étudiants	2 761	3 729	4 761	6 216	7 823	9 908
Taux de croissance	-	35,06%	27,67%	30,56%	25,85%	26,65%
Effectifs enseignants	45	44	52	50	62	62
Taux de croissance	-	-2,22%	18,18%	-3,85%	24,00%	0,00%
Taux d'encadrement	61	85	92	124	126	160
<u>Université togolaise</u>						
Effectif total étudiants	17 010	24 128	28 061	36 685	42 523	51 908
Taux de croissance	-	41,85%	16,11%	30,73%	15,91%	22,07%
Effectif total enseignants	449	454	568	551	580	581
Taux de croissance	-	1,11%	25,11%	-3,00%	5,26%	0,17%
Taux moyen d'encadrement	38	53	49	67	73	89

*Effectifs enseignants : il s'agit des enseignants permanents et assimilés

**Taux d'encadrement : c'est le taux d'encadrement pédagogique (1 enseignant pour X étudiants)

Tableau VI : Evolution des effectifs et taux d'encadrement pédagogique (Source : Chitou, 2011)

L'enseignement supérieur en Afrique, en ce qui concerne les infrastructures se caractérise par une capacité d'absorption dépassée, les effectifs étudiants ayant explosé. Prenons par exemple l'Université Cheick Anta Diop (UCAD) de Dakar qui en 1960, comptait 1500 étudiants, pour 60 000 étudiants en 2009. On aura des amphis surpeuplés. (N'dior, 2013 ; Barry, 2013)

Non seulement les installations physiques sont surchargées (Note d'orientation, 2015) mais comme par voie de conséquence, elles sont également délabrées et de mauvaise qualité, que ce soit les infrastructures pédagogiques (Chitou, 2011) les laboratoires (Kotecha, 2012). L'inexistence de construction de nouvelles universités est en effet couplée à une très forte demande. (Barry, 2013)

Un secteur particulièrement sinistré est celui des bibliothèques, qui demeurent vides et médiocrement équipées. (Rocare, 2008 ; Kotecha, 2012)

Enfin, les laboratoires sont sous équipées. (Rocare, 2008)

Plusieurs écrits « évoquent des mauvaises conditions de travail pour les enseignants et les étudiants. (Chitou, 2011) On peut notamment évoquer des conditions d'enseignement et de recherche inadéquates avec un cadre pédagogique obsolète (Chitou, 2011) guère propice aux réalités socio-économiques du moment. Plus précisément, une approche pédagogique privilégiant les cours magistraux et ne préparant pas directement les étudiants à des savoir-faire professionnels. (N'dior, 2013) Les programmes de formation et de recherche sont également décrits comme inadaptés. (Uemoa, 2004 ; Ntiba Shirakandi, 2009)

Le problème de la pertinence de ceux-ci concernant l'adéquation formation-emploi reste posé. (Uemoa, 2004 ; Barry, 2013) Surtout lorsque des filières de formation traitent majoritairement des Sciences humaines et sociales et génèrent des établissements usines à chômeurs et en déphasage avec les besoins du marché de l'emploi. (Rocare, 2008)

Les ressources et supports d'apprentissage sont un volet essentiel de l'enseignement et de la recherche, ceux-ci se caractérisent par leur inadéquation (Note d'orientation, 2015) et dégradation (Ntiba Shirakandi, 2009) si ce n'est leur rareté, voire inexistence.

La recherche scientifique, ainsi que déjà évoquée est quant à elle négligée, avec, conséquence du peu de ressources qui lui est consacrée l'insuffisance et le sous équipement des laboratoires de recherche. (Rocare, 2008)

L'explosion des effectifs étudiants mis en rapport avec le déficit d'enseignants entraîne le sous-encadrement des étudiants, soit un contact réduit entre les enseignants et les étudiants. (Note d'orientation, 2015)

Cette énumération nous fait voir la dégradation et donc la baisse de la qualité de l'enseignement et de la recherche en Afrique. (Uemoa, 2004 ; Ntiba Shirakandi, 2009)

Le personnel enseignant, point clé de la qualité de l'enseignement supérieur est généralement démotivé, vieillissant, sous-qualifié et en nombre très insuffisant. (Uemoa, 2004 ; Rocare, 2008 ; Barry, 2013 ; Kotecha, 2012)

Dans l'économie du savoir, la fracture numérique et technologique en cours en Afrique représente un danger et a des implications négatives pour le développement économique et social, ainsi que pour le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Uemoa, 2004). Cette fracture technologique est matérialisée par un manque de formation aux outils informatiques et de financement « due souvent à une absence d'allocation budgétaire spécifique. » (Barry, 2013) Egalement par « l'insuffisance notoire de nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication structurant efficacement l'architecture administrative et la gestion des scolarités » (Chitou, 2011, P.133)

Pour évoquer la place des institutions d'enseignement supérieur, force est de constater qu'avec les problèmes qui leur sont attachés, leur crédibilité est constamment remise en cause. (Uemoa, 2004)

Il résulte de ces crises qui perdurent, un isolement de ces institutions (Uemoa, 2004) dans l'économie du savoir, et le marché mondial de l'enseignement supérieur.

Le contexte social marqué par le sous-développement des pays africains entraîne donc des difficultés socio-économiques des étudiants, contraints d'évoluer avec un manque évident de ressources. (Uemoa, 2004)

Quelle place est accordée à l'Assurance-qualité dans ces conditions ? Alors que la massification, et le déficit d'enseignants a entraîné un faible taux d'encadrement des étudiants, la baisse de la qualité de l'enseignement supérieur est patente. Pourtant les établissements publics, les plus affectés ne font pas l'objet d'évaluation périodique. Du côté du privé, l'émergence d'un grand nombre d'institutions de l'enseignement supérieur ne va pas toujours de pair avec un contrôle systématique de la part des pouvoirs publics. (Barry, 2013, P.13)

Plus que les procédures d'Assurance-qualité pour attester du niveau des étudiants, l'observation permet de constater une « baisse du niveau des étudiants, à l'entrée et à la sortie » (Ntiba Shirakandi, 2009, P.1 citant Unesco, 2009)

L'environnement décrit : le manque d'infrastructures, le déficit d'enseignants qualifiés, un cadre de travail inadéquat ...favorise des crises sur le campus (Uemoa, 2004) dont la violence des grèves estudiantines (Rocare, 2008) constitue un aspect prégnant.

Les programmes de formation de l'enseignement supérieur en Afrique Sub-Saharienne (ASS) possèdent plusieurs défauts dont une propension à favoriser les filières générales au détriment des filières professionnelles, avec en conséquence des effectifs pléthoriques et des perspectives d'emploi très limitées dans les filières générales, l'inexistence de l'évaluation des programmes, leur difficile révision, une conception pédagogique obsolète (Uemoa, 2004) accordant peu de place aux étudiants, aux TIC et à l'apprentissage autonome.

Le corps enseignant dans l'enseignement supérieur en ASS est caractérisé par des déséquilibres et des déficits à plusieurs niveaux. C'est principalement le manque d'enseignants qualifiés qui est fréquemment évoqué. Les chiffres à l'échelle régionale de l'UEMOA sont les suivants :

« Ainsi, par exemple, pour une population de plus de 2 500 000 étudiants, on ne compte que 2109 enseignants et chercheurs, ce qui donne un ratio approximatif de un enseignant chercheur pour 118 étudiants, ce qui est largement insuffisant. La région compte environ le tiers des

enseignants chercheurs dont elle aurait besoin pour assurer la viabilité à long terme du système de l'enseignement supérieur. Le personnel est généralement insuffisant dans tous les rangs professoraux et de chercheurs, mais la pénurie est particulièrement importante dans les rangs magistraux de l'enseignement (professeur titulaire et maître de conférences) et dans les rangs de maître et de directeur de recherche » (Uemoa, 2004, P.19)

Ce déficit au niveau des personnels de recherche est également souligné par Kotecha, 2012 dans la région d'Afrique australe :

« Le niveau généralement pauvre de production de la connaissance dans la région de la CDAA [Communauté de Développement d'Afrique Australe ou SADC, sigle de Southern African Development Community] est exacerbé par la faible qualité et quantité de personnels universitaires et de recherche dans les universités. P. Kotecha, et al. 2011 a fait remarquer dans une étude de SARUA que « seules l'Afrique du Sud et Maurice ont un taux de qualification ès doctorat (PhD) supérieur à 0,3 PhD/ETP /an ; tous les autres pays ont des taux inférieurs à 0,1 PhD/ETP /an » » (Kotecha, 2012, P.32)

De façon plus détaillée encore, le déséquilibre se traduit par un manque d'enseignants qualifiés dans certaines filières. (Uemoa, 2004)

Le déficit est enfin matérialisé par un faible taux d'encadrement (Barry, 2013) :

« Souvent un enseignant pour 40 étudiants et plus (contre un pour 15 à 20 dans les pays développés) » (Barry, 2013, P.13)

Plusieurs raisons sont liées à cet état de fait, notamment des salaires insatisfaisants, l'inadéquation du matériel de recherche, la fuite des cerveaux, le VIH. (Kotecha, 2012)

La fracture numérique et technologique est l'une des tares les plus évidentes dans l'enseignement supérieur en ASS, elle consiste en l'insuffisance de terminaux informatiques, une connectivité très réduite et un manque de formation :

« Hormis l'Afrique du Sud et Maurice, la plupart des universités de la région sont contraintes dans leur utilisation des TIC par une insuffisance de terminaux informatiques et un manque d'accès à une connectivité Internet abordable. Dans une étude de référence menée par SARUA sur les enjeux confrontant l'enseignement supérieur dans la région, il a été observé que « l'accès aux ordinateurs est encore faible ; en 2007, en moyenne quatre professeurs par ordinateurs, trois membres du personnel administratif par ordinateur et 70 étudiants par ordinateur, et les progrès en matière de développement de la recherche et des réseaux éducatifs ont été lents » (McGregor 2009) » (Kotecha, 2012, P.34)

La recherche scientifique en Afrique souffre d'un manque d'investissement (Note d'orientation, 2015) et même d'une absence de politique nationale de recherche (Uemoa, 2004). Il en résulte de faibles résultats et le sous-développement d'institutions de recherche. (Uemoa, 2004 ; Note d'orientation, 2015)

Les acteurs de l'enseignement supérieur doivent composer avec des conditions très difficiles de travail où l'insuffisance des infrastructures, équipements et du matériel pédagogique rendent l'enseignement, l'apprentissage et la recherche très peu performants. Le tout générant une tension permanente sur les campus, dans un contexte où l'on assiste également à « l'inadaptation des mesures de soutien aux étudiants, l'isolement des enseignants chercheurs, la politisation des débats et des revendications, la dévalorisation du statut des enseignants chercheurs » (Uemoa, 2004, P.20)

Le manque d'autonomie dans les EES est une caractéristique commune à ces derniers. Alors que l'autonomie était censée améliorer la qualité, son manque impacte négativement le management et la gestion des institutions. (Uemoa, 2004)

Les disparités liées au genre restent toujours vivaces, avec une sous-représentation du genre féminin aussi bien dans les effectifs étudiants que chez les enseignants chercheurs. (Uemoa, 2004)

A signaler la méconnaissance des données relatives au taux de prévalence du VIH, dont l'influence négative sur la qualité de l'enseignement supérieur semble tout à la fois évidente et sous-documentée.

L'accès à l'enseignement supérieur présente un tableau contradictoire : L'explosion des effectifs étudiants n'a pas suffisamment relevé le taux d'inscription et le nombre d'étudiants par rapport à la population où l'Afrique demeure à la traîne, donnant l'image d'un accès élitiste à l'enseignement supérieur.

Considérons l'explosion des effectifs étudiants. On note, comme dans la plupart des pays du monde, une évolution rapide des effectifs étudiants dans l'UEMOA. L'UNESCO estime une multiplication des effectifs par trois au Sénégal, par quatre au Bénin, en Guinée et au Mali, par six au Burkina Faso. (Martin, 2014, P. 17)

Dans les universités de l'UEMOA, cette explosion démographique n'a pas été suivie en parallèle de mise à disposition de nouvelles infrastructures.

Concernant toutefois l'accès, les taux nous montrent des chiffres en deçà des normes internationales. Au Sénégal : moins de 100 000 étudiants, soit un peu moins de 95 000 étudiants

pour 100 000 hab. (norme : 2 % ou moins de 200 000 étudiants) (Enseignement supérieur au Sénégal, sd) ; En Afrique : 7 % de taux d' enrôlement contre 30 % au niveau mondial (Barry, 2013) ; Afrique Sub-Saharienne : un taux brut de 7 % contre 27 % au niveau mondial en 2010 (Martin, 2014, P. 18) en Afrique Sub-Saharienne : 5% (Banque mondiale, 2009 ; Unesco, 2009)

La massification de l' enseignement supérieur continue d' avoir des effets directs préjudiciables à la qualité. En effet, elle engendre un très faible taux d' encadrement (N' dior, 2013, Barry, 2013) et donc un enseignement peu pertinent. (N' dior, 2013) la dégradation des conditions de travail, des rendements en baisse (taux d' échecs, mauvaise insertion professionnelle dus à l' inadaptation des formations au contexte local) (Note d' orientation, 2015, P.200)

Les indicateurs précis de la massification de l' enseignement supérieur au Maroc nous sont rapportés dans l' extrait suivant :

« Les conséquences de cette massification sur les conditions matérielles et sur l' encadrement des études ne sont pas les mêmes. Elles varient selon la discipline et l' établissement considérés, sachant que les établissements à accès sélectif n' ont quasiment pas été affectés par ce phénomène. Aussi l' indicateur le plus pertinent pour juger de la massification est le taux d' encadrement selon la discipline [...] ou mieux encore, du point de vue pédagogique, le nombre d' étudiants par amphi, par classe de TD ou de TP » (Zouaoui, 2005, P.173)

Une autre conséquence réside dans l' inexistence des procédures d' évaluation de la qualité, surtout dans les universités publiques, mais également dans les institutions privées. (Barry, 2013)

Le chômage des diplômés de l' enseignement supérieur en Afrique est décrit comme endémique dans la plupart des Établissements d' Enseignement Supérieur (EES) en Afrique Sub-Saharienne (ASS). On constate en effet que « les étudiants des universités africaines sont nombreux par rapport aux capacités d' absorption du marché du travail » (Uemoa, 2004)

En zone sub-saharienne, on est passé de 4 000 étudiants en 1960 à 118 400 étudiants en 1990 (Sonko, 1997, P.9) soit un quintuplement des effectifs (N' dior, 2013) en trente ans. Mais cette croissance a été également vive en vingt ans des années 90 à 2010 : de 1,6 millions en 1999 à 4,9 millions en 2009 (Mingat, 2012) avec un chiffre quatre fois plus élevé que celui de la croissance démographique (croissance moyenne annuelle).

D' autres auteurs évoquent une « inflation des diplômes » (Duru-Bellat, 2006 ; Lemistre, 2008) (N' dior, 2013) entraînant un chômage grandissant et la « dépréciation des diplômés, le déclassement, la déqualification dans les secteurs de l' emploi » (N' dior, 2013, P.245) En effectuant un bref survol des pays de l' UEMOA, on obtient les chiffres de chômage suivants :

le taux de chômage des diplômés du supérieur âgés de 25 ans à 34 ans est de 25 % (Pôle de Dakar, 2008 cité par Martin (dir.), 2014) ; au Mali, 41 % des diplômés trouvent un emploi de cadre dans le secteur moderne en 2006 (Resen, Mali, 2010 cité par Martin, 2014 (dir.)) ; Au Bénin, le taux de chômage des 25-34 ans est de 8,7 % parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, et de 38,2 % concernant les 15-24 ans (Resen, Bénin, 2014) ; en Côte d'Ivoire, au moins 40 % des diplômés doivent accepter des emplois qui ne sont pas liés à leurs études en 2002 (Resen, Côte d'Ivoire, 2002 cité par Martin (dir.), 2014)

Outre les hausses exponentielles des effectifs étudiants et des diplômés, les raisons des taux élevés de chômage sont à rechercher dans l'orientation des étudiants vers des filières « peu utiles au développement » ou à faible taux d'absorption sur le marché du travail. (N'dior, 2013 ; Barry, 2013 ; Martin (dir.), 2014). D'autres auteurs, pour cette faible insertion professionnelle évoquent le manque de dynamisme du secteur de l'emploi et toujours des formations jugées trop académiques et généralistes. (Martin (dir.), 2014)

Ainsi que déjà souligné, la hausse des effectifs ne s'est pas conjuguée avec la construction de nouvelles universités. On assiste la plupart du temps à la reconversion d'anciennes unités de formation en universités avec de faibles capacités d'accueil. (Barry, 2013 ; Martin (dir.), 2014). Cette limitation capacitaire influence négativement la qualité de la formation. (Chitou, 2011)

En Côte d'Ivoire, l'enseignement supérieur privé est très dynamique avec 38 universités et 188 établissements privés. (Martin (dir.), 2014)

Les financements des universités publiques en Afrique, particulièrement francophones sont emblématiques des financements dégressifs des secteurs clés de la société pendant les années 80 et 90. En effet les restructurations budgétaires en direction de ce secteur ont été imputées aux Programmes d'Ajustement Structurel (PAS), aux crises des années 90 et de la dette internationale (2008). Ces ressources déficitaires ont accentué la limitation capacitaire des établissements et de la qualité de leur offre de formation. (Martin (dir.), 2014 ; Chitou, 2011 ; Kotecha, 2012, P.34)

Le contexte économique défavorable fait le lit de mouvements de grèves récurrents dans les institutions d'enseignement supérieur. La raison évoquée met en lumière le manque de système de soutien aux étudiants, et l'absence d'indexation des salaires des enseignants au coût de la vie. (N'dior, 2013)

La situation de l'enseignement supérieur en Afrique de l'ouest francophone :

De façon plus particulière, l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest se présente sous la forme d'un système « surchargé et essoufflé » :

« Les observateurs estiment que l'enseignement supérieur dans la plupart des pays francophones de l'Afrique de l'Ouest est confronté aux problèmes similaires à ceux auxquels fait face le Sénégal : une expansion rapide du nombre d'étudiants et des coûts élevés par tête (étudiants appâtés par le droit aux allocations) qui ont contribué au délabrement et l'appauvrissement des systèmes. » (Bollag, 2004, P.23)

Le système d'enseignement supérieur au Sénégal, pays francophone d'Afrique de l'Ouest est confronté aux mêmes problèmes dont l'inefficacité des résultats, que les autres pays de la région comme la Côte d'Ivoire :

« ...moyens financiers insuffisants, taux d'échec importants (notamment pour études de premier cycle), taux d'insertion professionnelle faible, rentabilité limitée des formations liée à leur inadaptation au contexte local » (Goudiaby, 2009)

Les causes de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique :

La crise économique n'épargnant aucun pays de l'Afrique subsaharienne, a eu des répercussions dans la société en général et dans l'enseignement supérieur en particulier. Les pays et universités font face à des difficultés financières. Les effets de la crise consistent en :

Des programmes de prêt étudiant caractérisés par un accès limité, une augmentation des taux d'intérêt.

Des pressions exercées sur les systèmes pour l'institution des frais d'études ou leur augmentation.

La réduction des dépenses des universités se traduisant par la détérioration de la qualité..., le nombre d'enseignants à temps partiel, l'augmentation de la taille des classes et d'autres mesures.

Des mesures de gel : au niveau du recrutement, de la construction de nouveaux locaux, de l'amélioration des TIC, de l'acquisition de livres et de revues. (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009)

D'autres aspects caractérisent la crise de l'enseignement supérieur qui tire son origine :

« D'une inégalité d'accès à l'enseignement supérieur... [...] »

- a) De la concentration des effectifs dans les formations générales, moins coûteuses en fonctionnement et en équipement que les filières scientifiques et technologiques... [...]
- b) D'une inadéquation quantitative et qualitative des diplômés avec le marché de l'emploi, accentuée par l'arrêt des recrutements du secteur public... [...]
- c) De la faiblesse de la recherche... [...]
- d) De l'absence de système de gestion, aussi bien dans les établissements qu'au niveau national, ainsi que de l'utilisation peu efficace des ressources disponibles.... [...]

... « Il en résulte une dégradation du service d'enseignement supérieur et une baisse de la qualité des formations » (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.38)

En Afrique, selon Hugon, 1994, on assiste à l'essoufflement de l'État providence et à une crise du système éducatif en Afrique : « crédits publics ne suffisant plus pour un nombre d'étudiants augmentant de façon exponentielle » (Eyebiyi, 2011)

Le désengagement de l'État, conjugué à la massification de l'enseignement supérieur accentue la dégradation de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique depuis les années 90.

Les années 90 marquent également pour les États africains au sud du Sahara des processus de démocratisation, qui de façon paradoxale ont déstructuré les systèmes publics de l'enseignement supérieur. (Eyebiyi, 2011)

Est-ce un plus grand nombre de candidats aux portes de l'enseignement supérieur, des difficultés de gestion dans un contexte à priori plus libéral, les restrictions budgétaires déjà évoquées ? Tous ces éléments contribuent aux difficultés récurrentes constatées dans l'enseignement supérieur.

La baisse des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur, conjuguée à une hausse des effectifs a accéléré la détérioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Cette réduction des budgets alloués à l'enseignement supérieur a été mise à exécution sur instruction des bailleurs de fonds soutenant que la priorité devait être accordée à l'enseignement primaire et secondaire dans le cadre de la lutte contre la pauvreté :

« Comme pour aggraver la situation, le déclin du financement de l'État est survenu au moment où des augmentations considérables des effectifs compliquaient davantage la tâche des institutions » (Bollag, 2004, P.4)

Pour ce qui est de la réduction des dépenses consacrées à l'enseignement supérieur, les chiffres durant la période évoquée sont parlants :

« 1985-1989 : 17% des dépenses de la Banque Mondiale pour le secteur de l'éducation dans le monde entier consacré à l'enseignement supérieur

1995-1999 : réduite à 7% » (Bloom, Canning & Chan, 2006, P.6)

De façon plus particulière et pour préciser les proportions consacrées à l'enseignement supérieur, relevons les pourcentages relatifs au secteur éducatif, et à l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest :

Pays	Pourcentage du PIB au secteur éducatif	Dont Enseignement sup.
Côte d'Ivoire	4,56%	25%
Bénin	3,09%	17%
Sénégal	3,17%	23%
Niger	2,79%	20%

Tableau VII : Tableau décrivant le pourcentage du PIB consacré au secteur éducatif, dont celui consacré au sous-secteur de l'enseignement supérieur (Tableau établi selon les chiffres de : UEMOA, 2004)

Une des conséquences de cette réduction budgétaire a consisté en un taux d'inscription de l'enseignement supérieur en Afrique le plus bas dans le monde, ainsi qu'évoqué précédemment : « Au milieu des années 90 moins de 4% des adultes sont inscrits dans l'enseignement supérieur, contre 10% dans les pays en développement et 60% dans les pays industrialisés » (Bloom, Canning & Chan, 2006, P.4)

Nous devons rappeler pour corroborer tous ces faits que « la période de la croissance rapide dans l'enseignement supérieur a été accompagnée de l'une des plus graves crises économiques et d'austérité dans la plupart des pays africains » (Materu, 2007, P.17)

Cet élément de contexte est primordial et nous éclaire sur les données et faits constatés.

Une autre des conséquences de la démocratisation de l'enseignement supérieur réside dans la diversification des profils étudiants, et la multiplication d'institutions (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.22) contribuant également dans une certaine mesure à une perception de la détérioration de la qualité de l'enseignement supérieur, justifiée ou non.

Enfin dans un contexte où les décisions politiques constituent l'unique mode de gestion de la vie et des institutions publiques, sans contreponds crédible de la société civile, l'influence des systèmes politiques et législatifs sur la qualité de l'enseignement supérieur doit être relevée :

« La législation en vigueur entrave souvent les efforts d'accroissement des inscriptions dans l'enseignement supérieur et d'amélioration de la qualité de l'enseignement en Afrique (Annexes B et G...). Dans certains pays la centralisation poussée de la formulation des politiques de l'enseignement supérieur limite l'autonomie des universités et les politiques, bouleversant ainsi l'expérience d'apprentissage pour répondre aux objectifs politiques. La centralisation des politiques rend également difficile aux universités de s'adapter aux changements de savoir du marché du travail et du développement économique. Dans d'autres pays pendant ce temps, un manque de centralisation et de supervision du système permet à des opérateurs privés douteux d'escroquer les étudiants ou de leur adresser une éducation de faible qualité à un coût élevé et des rendements minimes sur leur investissement » (Bloom, Canning & Chan, 2006, P.7)

La matérialisation de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique : le déclin de la qualité, la préoccupation des acteurs

Différents éléments de contexte, en même temps qu'ils se présentent comme des caractéristiques de la détérioration de la qualité, en constituent des causes et facteurs aggravants, par un mécanisme évoquant un cercle vicieux. Il en résulte la persistance de problèmes, qui n'ayant pas été réglés ont engendré des conséquences encore plus dramatiques, car implantés de façon structurelle dans le mode de fonctionnement des institutions, et inscrits dans la durée :

“Several factors contributed to the decline in quality of higher education in Africa. These include a decline in per unit costs (from US\$6,800 in 1980 to US\$1,200 in 2002) amid rapidly rising enrollments; insufficient numbers of qualified academic staff in higher education institutions as the result of brain drain, retirements and HIV/AIDS; low internal and external efficiency; and poor governance”

« Plusieurs facteurs ont contribué au déclin de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique. Ceux-ci incluent un déclin du coût par unité (par personne) [de 6800 US \$ en 1980 à 1200 US \$ en 2002] en même temps qu'une croissance rapide des inscriptions, un nombre insuffisant de personnels académiques qualifiés dans les institutions d'enseignement supérieur résultant d'une fuite des cerveaux, des retraites et du VIH/SIDA, une faible efficacité interne et

externe et la mauvaise gouvernance » (Traduction libre citant Materu, 2007, P.XIV, Executive summary)

C'est dans ce contexte que nous assistons particulièrement dans « l'enseignement supérieur ouest-africain à l'introduction du système LMD et de ses contraintes afin de pouvoir s'aligner sur le modèle européen, et s'intégrer dans les échanges internationaux qu'il favorise » (Eyebiyi, 2011, P.43)

Les questions à se poser sont celles-ci :

Qu'est ce qui justifie l'alignement des établissements et systèmes d'enseignement supérieur au Processus de Bologne ; et comment respecter et mettre en œuvre les exigences du processus, parmi lesquelles l'assurance-qualité, alors que d'un point de vue tant structurel que fonctionnel, la détérioration de la qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne est patente ?

Le Processus de Bologne et l'assurance-qualité pourront-ils trouver écho en Afrique et en Côte d'Ivoire ? A quelles conditions ?

D'abord, que nous apprend l'observation des différents systèmes d'enseignement supérieur ainsi que des universités et établissements en Afrique ? Il est relevé des conditions de travail très difficiles, ne permettant pas aux acteurs de l'enseignement supérieur de se consacrer de façon quasi-exclusive aux impératifs académiques. Le délabrement des infrastructures, la gestion des salaires et les revendications corporatistes constituent d'autres motifs d'inquiétude : « Le scénario se retrouve d'un pays à l'autre, le niveau académique baisse, et les responsables des universités ne se concentrent plus sur leur mission académique essentielle, leur attention étant détournée vers la recherche de fonds pour payer les salaires, maintenir les bâtiments du campus dans un état minimum de fonctionnement et faire face aux grèves et manifestations fréquentes organisées par un personnel et des étudiants aigris » (Bollag, 2004, P.5)

On assiste en effet à une dégradation du système public ainsi que le relevait Eyebiyi, 2011 et consistant en « faiblesse des lignes budgétaires, déficit d'infrastructures et de matériels didactiques, problèmes de formation des enseignants et enlisement de la recherche lorsqu'elle existe » (Eyebiyi, 2011, P.44)

Comment se matérialise cette dégradation dans les établissements et universités africaines ?

Nous prendrons successivement l'exemple du Cameroun (Superficie : 475 000 km², Nombre d'habitants : 19 522 000 hab., Langue officielle : Français et Anglais) du Malawi (118 000 km², 15 263 000 hab., Anglais) du Mozambique (785 000 km², 22 894 000 hab., Portugais) et de la

Mauritanie (1 080 000 km², 3 291 000 hab., Français) qui présentent des similitudes avec maints établissements d'enseignement supérieur de l'Afrique subsaharienne.

Ces différents exemples, s'ils portent sur des États situés en Afrique de l'ouest, du centre et du sud recouvrent également différentes aires culturelles avec des pays faisant usage comme langues officielles du Français, de l'Anglais, du Portugais. Parmi ces pays, seul la Mauritanie possède une population très inférieure à celle de la Côte d'Ivoire (322 000 km², 21 075 000 hab., Français), les autres s'en approchent. La Mauritanie, comme la Côte d'Ivoire est néanmoins un état francophone de l'Afrique occidentale.

A noter que les exemples énumérés recouvrent les différentes difficultés des universités en Afrique : conditions de vie, infrastructures, nombre pléthorique d'étudiants, difficultés d'accès, chômage des diplômés, relation avec les entreprises...etc.

Cameroun : « Les étudiants suivent des enseignements dans des locaux dégradés et inadaptés. La détérioration drastique des conditions de travail des étudiants et des enseignants, les installations insuffisantes et précaires font de l'année académique un calvaire. Dans les « grands laboratoires » de la Faculté des Sciences des universités de Yaoundé I et de Dschang, les enseignants sont obligés, malgré eux, de faire des suppositions abstraites pendant les séances dites de travaux pratiques, du fait d'un manque de tubes à essai, de réactifs ou de toute autre machine indispensable. Les bibliothèques ont vieilli et disposent rarement de documents récents. L'étudiant comme l'enseignant doit « se battre », à sa manière, pour acquérir de nouvelles productions liées à son champ scientifique. Mais, si l'enseignant, fonctionnaire, peut relever ce défi, l'étudiant, pauvre, reste loin de ce sacrifice ; ce dernier, qu'il soit en cycle doctoral ou postdoctoral, vit dans une précarité quotidienne et ne dispose d'aucune bourse de recherche octroyée par l'Université. Il vit dans un dénuement complet. Le champ universitaire camerounais est par ailleurs marqué par un manque d'enseignants de haute qualification » (Feudjio, 2009, P.143-144)

Malawi : « ...difficultés liées à l'insuffisance des aménagements de logements d'étudiants, la faiblesse des liens avec l'industrie qui conduit à des taux élevés de chômage des diplômés et à la mauvaise utilisation des ressources par l'université du Malawi » (Gouvernement du Malawi, P.49-50 cité par Bloom, Canning & Chan, 2006, P.6)

Mauritanie : « ...problèmes liés au surpeuplement des campus. De même, parce que les programmes mettent l'accent sur la théorie plutôt que sur les compétences techniques et qu'ils sont mal adaptés aux besoins de main d'œuvre du pays, le chômage des diplômés est à un taux

élevé » (Gouvernement de la république de Mauritanie, P.34 cité par Bloom, Canning & Chan, 2006, P.6)

Mozambique : « ... manque de places pour les étudiants et la mauvaise qualité des cours. Le coût élevé de l'enseignement supérieur implique que beaucoup de candidats potentiels ne peuvent pas y accéder. En conséquence, moins de 3 pour-cent du personnel de l'administration publique nationale a reçu une éducation au niveau supérieur » (Gouvernement du Mozambique, P.43-44 cité par Bloom, Canning & Chan, 2006, P.6-7)

De façon synthétique, nous pouvons énumérer des préoccupations communes telles que la capacité d'accueil très limitée des établissements par rapport à des effectifs étudiants en hausse, une inadéquation des programmes et leur pertinence douteuse par rapport aux besoins locaux entraînant un chômage élevé des diplômés, et un déficit de formation des personnels enseignants.

L'inadéquation des programmes constitue d'ailleurs un des problèmes cruciaux de l'enseignement supérieur en Afrique. Plusieurs travaux décrivent celui-ci comme inadapté et non pertinent par rapport aux besoins économiques et sociaux des pays. La contribution de l'enseignement supérieur au développement s'avère dans ces conditions inadéquate :

« Les économies faibles et peu développées du continent offrent trop peu d'emplois aux diplômés, dont bon nombre deviennent des chômeurs ou finissent par émigrer vers les pays du Nord plus riches, ce qui constitue un gaspillage tragique des ressources déjà rares. Ce phénomène s'explique en partie par le fait que l'enseignement supérieur n'est pas souvent adapté aux besoins de la région. Conçus essentiellement sur le modèle de l'enseignement supérieur européen, les systèmes africains connaissent une évolution rapide, passant d'un système réservé à des élites, ne formant que quelques étudiants hautement qualifiés, à un système de masse de qualité plus faible. Dans de nombreux cas, cette expansion n'a pas été suivie d'efforts visant un éventail de programmes de diplômes mieux adaptés aux besoins de développement des pays. Souvent, une partie des budgets précieux destinés à l'enseignement supérieur pouvait être mieux utilisée à des programmes qui forment des étudiants pour des besoins identifiés, plutôt qu'à des programmes classiques – souvent d'une durée de quatre, cinq ou six ans, destinés à former un grand nombre d'étudiants pour des emplois publics de cols blancs qui n'existent pas. » (Bollag, 2004, P.4-5)

Cette difficulté d'insertion des jeunes est relevée par la Banque Mondiale citée par Éyebiyi, 2011 : « l'enseignement supérieur ouest-africain ne facilite pas l'insertion professionnelle des

diplômés, dans un contexte de déficit d'emploi et de chômage élevé : plus de 25% entre 2000 et 2006 » (Banque mondiale, 2009, Resen, 2008 cité par Eyebiyi, 2011, P.54)

Le manque d'emploi constitue d'ailleurs un des facteurs expliquant l'émigration des diplômés vers le monde occidental ainsi que le note Docquier et Marfouk, 2005 pour qui le pourcentage des immigrés diplômés de l'enseignement supérieur venant de la région a augmenté de 23% en 1990 à 31,4% en 2000. Les conséquences de cette tendance : aggravation de la rareté relative des compétences-clés, désorganisation de niveaux moyens et bas de compétences, en raison d'une capacité de supervision insuffisante. (Materu, 2007, P.13)

Les Nations-Unies dans leur Conférence pour le Commerce et le Développement (CNUCED) nous font remarquer que 30% des professeurs titulaires d'un diplôme vivent hors d'Afrique (Conseil Inter-Académie, 2004, P.180 cité par Bloom, Canning & Chan, 2006, P.10) et 50 000 titulaires d'un doctorat (PhD) obtenu en Afrique travaillent hors d'Afrique. (Cornish, 2005 cité par Bloom, Canning. & Chan, 2006, P.10)

Les conséquences de cette fuite de cerveaux, « brain drain » ont été déjà soulignées : rappelons donc qu'elle accentue le besoin non satisfait d'enseignants. Ce besoin est aussi bien quantitatif que qualitatif. (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009)

Les établissements pour compenser ce déficit ont recours à un personnel enseignant à temps partiel. Ce déficit de personnel enseignant conjugué à des problèmes d'infrastructures et d'équipements, notamment en termes de haut débit (connexion Internet), dont l'Afrique est mal fournie, explique en partie le fait que les pays pauvres soient délaissés dans la production et la diffusion de l'information. (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009)

La nécessité de l'adaptation et de la qualité, les solutions à adopter :

Qu'est ce qui justifie les préoccupations concernant la qualité de l'enseignement supérieur, et la nécessité d'instaurer des politiques de gestion et d'amélioration de la qualité dans les établissements ? En même temps que nous assistons à une dégradation de la qualité à travers plusieurs indices évoqués plus haut, des injonctions sont données aux dirigeants et acteurs de l'enseignement supérieur afin de relever le niveau de leurs diplômés, de veiller à une adéquation formation-emploi, de s'inscrire dans le « marché mondial de l'enseignement supérieur » (Garcia, 2009), d'adhérer à des accords, protocoles et conventions des établissements de divers horizons. Si ces injonctions ne sont pas explicitement formulées par des organisations internationales ou des communautés, ce sont les intérêts du marché et des employeurs qui sont mis en avant :

“...unlicensed private institutions, unqualified academic staff, sub-standard curricula, and lack of essential facilities, for example, laboratories. At the same time, calls for a higher quality of graduates from employers, together with governments’ recognition of the need to be competitive internationally and to meet the demands of knowledge societies...”

« ...des établissements privés sans autorisation, un personnel académique non qualifié, des curricula en dessous des standards, le manque d’équipements essentiels, par exemple les laboratoires. Dans le même temps, la demande d’une plus grande qualité des diplômés de la part des employeurs est conjuguée avec la reconnaissance par les gouvernements du besoin d’être internationalement compétitifs et en accord avec les demandes des sociétés de la connaissance... » (Traduction libre de Materu, 2007, P.17)

Face à ces préoccupations, le rôle de l’enseignement supérieur dans la croissance doit être à nouveau souligné :

« It comes at a time of growing recognition of the potentially powerful role of tertiary education for growth, and it is a natural response to public perception that educational quality is being compromised in the effort to expand enrollment in recent years; growing complaints by employers that graduates are poorly prepared for the workplace; and increasing competition in the higher education market place as numerous private and transnational providers enter the scene. »

« Il est de plus en plus reconnu le rôle primordial de l’enseignement supérieur dans la croissance. Il s’agit d’une réponse naturelle à la perception du public que les politiques d’éducation ont été compromises par les efforts d’expansion des inscriptions dans les récentes années, les plaintes croissantes que les diplômés ne sont pas préparés de façon adéquate au marché du travail, une compétition accrue dans le marché de l’enseignement supérieur maintenant que de nombreux fournisseurs privés et transnationaux entrent en scène » (Traduction libre de Materu, 2007, P. VII)

De façon plus précise l’influence de l’enseignement supérieur sur l’économie et le développement de nos pays a été relatée par plusieurs auteurs. Ceux-ci font remarquer notamment comment l’enseignement supérieur devrait contribuer au développement dans les pays de l’Afrique subsaharienne. L’importance de l’enseignement supérieur peut être évaluée en termes de : « augmentation de la formation et de l’enseignement professionnel comme un domaine d’amélioration ; [l’] enseignement supérieur comme [un] moyen de renforcer la formation des enseignants et par conséquent le secteur de l’éducation en général avec des effets à long terme sur l’économie » (Bloom, Canning & Chan 2006, P.9)

Un des domaines où la contribution de l'enseignement supérieur au développement économique des pays est la plus pertinente, est celui du développement des infrastructures physiques : routes, réseaux électriques, télécommunications...etc. Nos pays y accusent pourtant un grand retard. L'enseignement supérieur pourrait contribuer au développement en formant les spécialistes dont aurait besoin ce secteur. Pour le faire, les programmes en vigueur doivent être adaptés aux besoins des pays. C'est ce que souligne cet écrit :

« Si l'Afrique avait plus de personnes bien formées dans ces domaines (et si les barrières financières pouvaient être levées), le renforcement des infrastructures du continent serait plus facile. Par exemple, les coûts de construction de routes en Afrique subsaharienne sont aussi élevés que dans les pays de l'OCDE – et sont souvent trois fois plus élevés que les coûts dans les pays à revenus moyens – à cause de la nécessité d'importer aussi bien les équipements que le personnel expatrié qualifié. Briser ce dilemme pourrait commencer par le renforcement des perspectives d'enseignement supérieur et l'adaptation des programmes aux besoins de développement de l'Afrique » (Bloom, Canning & Chan, 2006, P.10)

Cet aspect particulier mérite d'être ausculté, eu égard au cadre dans lequel se déroule notre étude, à savoir les établissements d'enseignement supérieur comprenant des institutions formant des ingénieurs et techniciens dans les domaines des infrastructures, équipements, télécoms, mines et géologie...etc.

Nous serions alors à même de détailler les apports particuliers des institutions, et de façon plus large, de l'enseignement supérieur à vocation technique et professionnel au développement économique de notre pays et du continent, de même que l'apport de l'université au développement a été à maintes reprises suggéré, notamment par Kofi Annan, ancien Secrétaire Général de l'ONU (1996-2007) :

« L'université doit devenir un outil primordial pour le développement de l'Afrique dans le nouveau siècle. Les universités peuvent aider à développer l'expertise africaine ; elles peuvent favoriser l'analyse des problèmes africains ; renforcer les institutions nationales ; servir comme modèles d'environnement pour la pratique de la bonne gouvernance, la résolution des conflits et le respect des droits de l'homme et permettre aux universitaires africains de jouer un rôle actif dans la communauté mondiale des savants. » (Bloom, Canning & Chan, 2006, P.2)

L'université et l'enseignement supérieur, doit s'adapter au contexte socio-économique et culturel, déjà évoqué : mondialisation, internationalisation, « open source », TICE, notamment qui exigent de mettre en place des structures pour acquérir et utiliser ces connaissances. (Ocde, 2008, P.2)

Mais face à un enseignement supérieur en crise, plusieurs solutions ont été suggérées : elles consistent notamment en une meilleure adéquation entre les systèmes d'enseignement supérieur et la structure du marché du travail ; une adaptation des filières, programmes et méthodes pédagogiques aux besoins de l'économie nationale et à la demande des communautés ; à tenir compte de la diversité des contextes nationaux pour élaborer des réponses et approches différentes. (La Lettre de l'Adea, 2005)

De façon concrète, des mesures ont été prises dans l'enseignement supérieur en Afrique pour tenter de résoudre la crise de l'enseignement supérieur. Parmi celles-ci : la différenciation, l'articulation et la privatisation afin de contrôler la demande sociale et satisfaire aux besoins du marché de l'emploi ; la diversification des modes de livraison : FOAD, EAD ; l'ouverture et l'adaptation à l'enseignement supérieur international. (La Lettre de l'Adea, 2005)

Ces mesures ne seront efficaces que lorsque l'enseignement supérieur africain, s'adaptant aux exigences de la mondialisation, de la concurrence internationale et des TIC fera sa mue et même entamera un processus de « reconceptualisation » :

« L'enseignement supérieur doit en outre être reconceptualisé dans un contexte de diversification et de compétition nationale, régionale et internationale de plus en plus rude, en considérant le potentiel des nouvelles technologies et les exigences de l'économie fondée sur le savoir, la qualification des enseignants et les approches pédagogiques doivent être adaptées pour viser l'acquisition des compétences fondamentales indispensables à l'adaptation constante aux situations nouvelles ainsi que les capacités plus particulières liées au marché du travail ; les curricula doivent être revisités et mis en rapport avec le développement des compétences ; les filières diversifiées, spécialisées et professionnalisées, les centres d'excellence développés. Enfin il est impératif de mettre l'accent sur les sciences et les technologies » (La Lettre de l'Adea 2005, P.2)

La question du financement ne manque pas de se poser en raison de la croissance des effectifs et de la nécessité d'une amélioration de l'offre de formation en termes de qualité et de pertinence que demande une adaptation de l'enseignement supérieur. Des solutions préconisent de « diversifier les sources de financement, de mobiliser davantage de ressources, et de veiller à leur meilleure utilisation » (La Lettre de l'Adea, 2005, P.2)

Ainsi que nous l'avons décrit précédemment, l'enseignement supérieur en Afrique est en crise. La qualité est en baisse, et plusieurs faits et pratiques se sont conjugués pour en arriver là. Cette détérioration de la qualité associée à la nécessité pour les états et gouvernements de savoir comment leurs ressources sont utilisées justifie en partie la mise en place de procédures de

gestion et d'assurance de la qualité, notamment en termes d'imputabilité concernant les dépenses publiques dans l'enseignement supérieur :

« L'expansion de l'enseignement supérieur, phénomène mondialement constaté, a entraîné un accroissement des dépenses publiques qui incite les États à s'interroger sur l'efficacité des politiques éducatives mises en œuvre pour satisfaire la demande sociale croissante, sur la manière dont les établissements utilisent les moyens qui leur sont octroyés et sur les méthodes à appliquer pour un meilleur emploi des ressources allouées (Sack et Saïdi, 1997) ». (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.20-21)

Au niveau institutionnel des établissements, la nécessité de l'adaptation et de la conformité aux changements induits par l'économie de la connaissance est particulièrement soulignée. Les méthodes traditionnelles devant être revisitées afin d'être en adéquation avec le contexte mondial tout en satisfaisant les besoins de l'économie locale :

« ...les politiques et les pratiques traditionnelles des universités n'ont plus d'intérêt dans un contexte de changements économiques et sociaux rapides du 21^e siècle et les institutions universitaires à travers le monde sont activement en quête de modernisation et d'innovations nécessaires pour répondre aux besoins changeants de leurs sociétés et de leurs états. Pour ce faire, les institutions universitaires remettent en cause les procédures établies et conçoivent des modèles qui marchent, en cherchant de nouvelles voies pour remplir leur mission historique d'enseignement, de recherche et de services aux communautés. » (Bollag, 2004, P.33)

C'est également ce que souligne Lamoure-Rontopoulou, 1998 pour qui « L'enseignement supérieur des pays d'Afrique subsaharienne se trouve à la croisée des chemins. Élément vital pour le développement national, il est appelé à s'adapter aux changements pour faire face aux défis actuels » (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.38)

Cette adaptation constitue elle-même un défi pour les établissements d'enseignement supérieur d'Afrique, eu égard notamment aux différents aspects qu'elle implique :

« Enfin, l'internationalisation croissante, constatée au travers de la mobilité des étudiants et notamment des pays en voie de développement vers les pays développés, la diffusion rapide de nouvelles technologies facilitant les échanges dans tous les domaines du savoir, lancent un réel défi d'adaptation aux établissements d'enseignement supérieur. » (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.38)

Des interrogations en effet demeurent : l'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne possède-t-il les infrastructures, équipements et programmes nécessaires à l'expression de ces exigences ?

Les faiblesses et défaillances de l'enseignement supérieur en Afrique ont déjà été plus ou moins évoquées. La Banque Mondiale identifie quatre points faibles de l'enseignement supérieur. Selon la Banque mondiale, ces caractéristiques constituent des entraves pour une meilleure contribution de l'enseignement supérieur au développement économique :

« La contribution au développement faite par l'enseignement supérieur est menacée... par quatre points faibles étroitement liés. D'abord, l'enseignement supérieur produit relativement trop de diplômés issus de programmes de qualité et de pertinence douteuses, et trop peu de savoir et de soutien direct pour le développement. Ensuite, on constate des signes indubitables de détérioration de la qualité des résultats dans de nombreux pays, au point où l'efficacité de base des établissements est aussi en doute. Enfin, le coût de l'enseignement supérieur est trop élevé. Pour terminer, le mode de financement de l'enseignement supérieur est socialement inéquitable et économiquement inefficace » (Bollag, 2004, P. i-ii citant Banque Mondiale, 1988, P.5)

Pour résoudre ces problèmes l'étude suggère de mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité, l'efficacité, la diversité ainsi que la participation financière des bénéficiaires :

« Pour faire face à ces problèmes, l'étude recommandait des politiques destinées à (a) améliorer la qualité, (b) accroître l'efficacité, (c) augmenter la diversité à la sortie, et (d) augmenter la participation financière des bénéficiaires et de leurs familles. Pour finir, l'étude prévenait que l'amélioration de la qualité coûte cher et que la mise en œuvre des politiques pour atteindre les objectifs (b), (c) et (d) "... sera pratiquement partout en Afrique, une condition préalable en vue de libérer les ressources nécessaires pour atteindre ... l'amélioration de la qualité " (Bollag, 2004, P. ii citant Banque Mondiale, 1988, P.5)

Comme on le constate, résoudre les problèmes de l'enseignement supérieur en Afrique et le mettre sur la voie de la qualité implique la mise en place de politiques coordonnées de gestion avec des objectifs d'efficacité et d'efficience à attendre, de même qu'une plus grande contribution des étudiants et parents.

La Conférence des Nations-Unies dans son rapport de la Commission pour l'Afrique décrivant le système d'enseignement supérieur en Afrique en « état de crise » suggère à la communauté internationale, afin de renforcer les institutions d'enseignement supérieur de fournir \$ 500 Millions/an et \$ trois Milliards sur 10 ans pour développer les services d'excellence en Sciences et Techniques. (Bloom, Canning & Chan, 2006, P.15 citant La commission de travail sur l'enseignement supérieur et la société, 2000)

C'est également du côté du financement que des débuts de solution ont été mis en place, face à la crise. Plus précisément au niveau du coût et de la demande. Réduire les coûts de l'enseignement consiste en une augmentation des effectifs des classes et de la charge des enseignants, au remplacement des postes d'enseignants à temps plein par des postes à temps partiel. A noter la difficulté d'application de ces réformes, eu égard à leurs effets directs sur la détérioration de la qualité de l'enseignement et de sa perception. Ce qui bien entendu fournit des arguments supplémentaires de contestation aux étudiants. Ce d'autant plus que dans le même moment, il leur est demandé, afin de mettre en place des solutions du côté des recettes, une plus grande participation financière. On parle donc de partage des coûts, avec des frais d'études et « redevances d'utilisation ». (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009)

L'augmentation des frais de subsistance, la réduction des subventions et bourses d'études constituent d'autres aspects de cette gestion en Afrique subsaharienne.

A côté des actions des gouvernements, soucieux d'enrayer le déclin de la qualité de l'enseignement en Afrique, des initiatives ont été prises par les États, les communautés ou les institutions afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Nous pourrions évoquer des efforts pour l'égalité des sexes dans l'enseignement supérieur basée sur des mesures antidiscriminatoires, l'émergence de nouveaux partenariats (ex : SARUA : Association régionale des universités d'Afrique australe), le développement des institutions d'enseignement à distance (EAD) en Afrique subsaharienne, la mise en place de programmes de 3^{ème} cycle interuniversitaires (PTCI). Ex : Programme interuniversitaire de formation en économie dans cinq institutions en Afrique occidentale. (Bloom, Canning & Chan, 2006)

Cependant, ces innovations, si elles marquent des progrès pour l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne, celui-ci souffre de la comparaison avec les progrès réalisés dans d'autres régions du monde.

Un des chantiers prioritaires pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur consiste en l'adaptation des programmes aux besoins locaux.

C'est en tant que contributeur au développement, que l'enseignement supérieur doit se positionner. Pour ce faire des domaines prioritaires ont d'ores et déjà été ciblés. Il revient aux États, ensembles régionaux et sous régionaux d'envisager et de mettre en place ces initiatives : « Par ailleurs, quelques mesures importantes ont été prises pour adapter davantage les programmes aux besoins des pays. Les programmes plus adaptés dans les domaines tels que l'agronomie, le tourisme, les sciences appliquées, la technologie, entre autres, contribueraient probablement à renforcer les économies locales. Les ressources limitées pourraient être mieux

utilisées s'il existait un système universitaire plus diversifié, avec des programmes d'étude à durée variée. Mais la plupart des étudiants restent attirés par des cycles de licence traditionnellement longs en sciences humaines, droit et sciences sociales où le taux de chômage est très élevé parmi les diplômés du supérieur. Il est évident qu'il faut accorder une attention consciente à l'innovation et à la réforme. » (Bollag, 2004, P.21)

Cette adaptation des contenus aux besoins locaux constituerait un des avantages du Processus de Bologne ou système LMD :

« L'adaptation des contenus de formation aux besoins locaux, voire leur endogénéisation [approche endogène], apparaît comme le premier bienfait du LMD dans la construction des savoirs. » (Eyebiyi, 2011, P.55)

Les économies développées et le monde occidental avaient été mis en demeure d'appliquer ces adaptations à leur enseignement supérieur, confrontées à la fois à la massification et à l'exigence des entreprises. Il en a résulté une diversification de l'offre de formation et la professionnalisation des filières :

« La croissance spectaculaire des effectifs, observée au plan international, a entraîné dans plusieurs pays industrialisés le passage vers l'enseignement supérieur de masse. La diversification sociale et scolaire qui en a résulté, la pression exercée par les politiques nationales pour le rapprochement avec les entreprises et les milieux professionnels, la recherche d'une articulation plus étroite des formations supérieures avec les emplois dans un contexte marqué par le chômage peuvent être considérées comme les principaux facteurs de la diversification croissante de l'offre de formation au cours des dernières décennies traduite entre autres sous forme de professionnalisation de certaines filières (cf. les IUT en France, les Fachhochschulen en Allemagne, le HBO² aux Pays-Bas). » (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.35)

C'est cette ambivalence, dérivant souvent vers une ambiguïté que l'enseignement supérieur en Afrique doit juguler. A la fois sommée par les besoins de développement d'être ancrée dans les réalités locales contextuelles, et de s'intégrer à la marche du monde dans l'économie du savoir, et les impératifs en découlant tels que le Processus de Bologne et le système LMD :

« Sous la pression d'une vision néolibérale, l'enseignement supérieur ouest africain est soumis à un double défi. Il s'agit d'une part d'un défi local, celui de l'adaptation des formations aux réalités locales et aux besoins endogènes ; d'autre part, d'un défi global, la contextualisation

² HBO : Hoger Beroeps Onderwijs, désigne l'enseignement supérieur professionnel

[l'appropriation contextuelle] de la réforme du LMD. En filigrane se pose la question de la localisation des savoirs. » (Eyebiyi, 2011, P.55)

3. Le transfert du Processus de Bologne à l'enseignement supérieur africain :

L'appropriation du LMD par l'enseignement supérieur en Afrique :

Elaboré depuis 1999, le Processus de Bologne a été pris en charge et étudié pour son application en Afrique, et en Côte d'Ivoire en particulier par plusieurs organisations régionales, sous régionales et continentales : Union Africaine, UEMOA (Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine), REESAO (Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest).

Le Processus de Bologne ou système LMD a été en effet l'objet de plusieurs travaux, séminaires et conférences ayant principalement pour objet la réappropriation que devrait en faire l'enseignement supérieur en Afrique.

Le Processus de Bologne du point de vue Européen et mondial :

Les réformes de Bologne s'inscrivent dans un contexte mondial, et les États et établissements les appliquant ne peuvent se soustraire aux exigences économiques qui les caractérisent. Dans le monde de l'économie de la connaissance et du savoir, la place stratégique de l'enseignement supérieur a été déjà soulignée, ainsi que le démontre au niveau européen, la Stratégie de Lisbonne (2000) visant à doter l'espace européen d'un système d'enseignement supérieur compétitif, capable de contrecarrer la puissance américaine et les ambitions de l'Asie.

De même que le GATT, l'AGCS fait partie des accords concrétisant la libre circulation des marchandises, biens et services à travers le monde. Les services d'éducation et de l'enseignement supérieur y sont inclus, ce qui crée une polémique et des débats à travers le monde.

Toujours est-il que ces accords matérialisent la mondialisation, et que la sphère d'influence des établissements d'enseignement supérieur n'est plus limitée par des frontières nationales ainsi que le faisait remarquer Breton et Lambert, 2003. Les entrepreneurs sont encouragés à investir dans le secteur des services y compris l'éducation. (Goudiaby, 2009)

D'ailleurs, des auteurs dont Benchema, 2009, Ghouati, 2009 soulignent que le Processus de Bologne constitue un instrument préparant ou accompagnant l'alignement des pays africains aux critères de l'AGCS et s'inscrit donc dans le mouvement de libéralisation des marchés. Cette approche va dans le même sens que celle affirmant la commercialisation de l'enseignement

supérieur et de ses services, matérialisée par une hausse des frais d'inscription dans l'enseignement supérieur et les universités, et une participation financière plus importante des étudiants.

Wagner, 1998 évoque une logique interne de production d'élites afin de caractériser le Processus de Bologne et les liens établis entre le marché et les institutions. Les réformes de Bologne et l'économie mondiale de l'enseignement supérieur constituent à fois le cadre et la base de ces orientations dont les répercussions se retrouvent dans les contenus et savoirs enseignés.

Charlier, Croché cités par De Ketele, 2010, relèvent l'importance du Processus de Bologne, ainsi que du passage au LMD et du BMD (Bachelor Master Doctorate) pour les universités francophones et anglophones. Egalement les enjeux réels de l'adoption du Processus de Bologne : alors que les pays européens œuvrent pour le développement d'une société compétitive en attirant les meilleurs étudiants étrangers, les pays africains expriment la volonté de leurs autorités nationales de résoudre les problèmes que celles-ci n'arrivent pas à résoudre seules, d'autant plus que cette adoption obéit à l'étroite collaboration et aux échanges avec les pays anciennement colonisateurs.

Quelle place dans ce contexte assigner à l'enseignement supérieur africain, contraint d'accepter des directives, qui visent à poser les jalons d'une construction européenne s'appuyant sur un enseignement supérieur compétitif et concurrentiel afin de fournir à l'économie continentale les ressources nécessaires ?

Une appropriation tenant compte de ses réalités, des faiblesses de l'enseignement supérieur ainsi que de ses potentialités, s'avère nécessaire et indispensable. Une adaptation, devrait à tout le moins, s'accorder aux priorités de développement formulées par les différents États, tout en respectant des impératifs sociaux (accessibilité, réduction de la pauvreté, insertion professionnelle...)

C'est conscient des préoccupations suscitées par la réforme de Bologne en Afrique, que l'Europe voudrait instituer des programmes d'échanges avec l'enseignement supérieur en Afrique. (Charlier & Croché, 2010, P.80-81)

Ce déséquilibre dans les relations allant de pair avec une acceptation des directives extérieures est remarqué par Nogueira & Aguiar, 2008 : 17 qui en évoque les origines et que l'on pourrait résumer par les relations entre nations dominantes et nations dominées :

« ...cette "docilité" envers l'international [...] puise ses racines dans la relation symbolique inégale entre les nations où les attributs culturels des pays dominants jouissent d'une

reconnaissance et d'une valeur qui s'imposent aux nationalités dominées, pour lesquelles les investissements internationaux deviennent hautement valorisés et valorisants » (Charlier & Croché, 2009, P.121 citant Nogueira & Aguiar, 2008)

Ici également, une appropriation raisonnée et réaliste est indispensable, sous peine d'ignorer les exigences locales de développement et les priorités nationales. Ce d'autant plus que l'évolution du Processus de Bologne nous a montré que les appropriations se font de façon nationale la plupart du temps, avec des spécificités nationales et objectifs mis en avant et priorisés. Il en résulte des procédés, qui dans leur application se révèlent divers : « Pour ce qui est de la qualité et de sa garantie, le processus européen de Bologne conduit donc à des similarités de caractéristiques, mais non pas à des similarités de processus » (Charlier & Croché, 2009, P.119 citant Gorga, 2009, P.391)

Les raisons de l'adoption du Processus de Bologne ou LMD en Afrique :

C'est d'abord pour des raisons d'ordre historique et culturel que l'on pourrait justifier le transfert du Processus de Bologne aux Établissements d'enseignement supérieur en Afrique. En effet, de par l'implication de plusieurs pays fondateurs, dont la France et l'Angleterre, les pays africains, anciennes colonies se sont vus dans l'obligation d'adopter ce processus, d'autant plus que des relations étroites entre les établissements d'enseignement supérieur et les institutions des ex-colonisateurs ont été maintenues. (Materu, 2007, P.29)

La tendance est encore plus frappante en Afrique francophone de l'Ouest et du Centre, où le système français d'enseignement supérieur constitue la matrice sur laquelle viennent se greffer des directives et restructurations à spécificités nationales. Une adoption du LMD, devrions nous dire, s'avère obligatoire.

Ensuite le transfert obéit à la nécessité pour l'enseignement supérieur Africain, dans le cadre de l'internationalisation et de la globalisation de l'enseignement supérieur, de s'intégrer dans ce nouvel espace international, c'est-à-dire le contexte global de l'enseignement supérieur ou marché international dont l'une des caractéristiques est la marchandisation et la commercialisation des services d'éducation. Un isolement ne pourrait être que contre-productif pour des systèmes soucieux d'embrasser l'excellence et le progrès. La participation aux modalités internationales permettrait aux établissements d'enseignement supérieur africains de se voir attribuer une tribune afin de faire part de leurs problèmes et y trouver des solutions.

Il faudrait toutefois faire remarquer que le Processus de Bologne est vu par beaucoup d'analystes comme une contrainte, à laquelle l'enseignement supérieur africain est obligé

d'adhérer. En raison, comme évoqué précédemment, d'une structuration calquée dans les grandes lignes sur celles de l'ancien colonisateur, d'une position de nation dominée valorisant les apports et investissements extérieurs et d'impératifs d'ordre académiques et administratifs. Charlier, 2006 souligne même que les universités africaines francophones, n'ayant guère le choix sont amenées à « adapter leur enseignement à l'évolution internationale » (Charlier, 2006, P.104) ; quand bien même, elles n'auraient pas été associées à la définition des objectifs du Processus, dont l'« agenda caché » préconiserait la « sélection et le recrutement des meilleurs cerveaux africains par l'Europe » (Charlier, 2006, P.104)

Plutôt que d'un choix politique avéré concernant le Processus de Bologne à appliquer à l'enseignement supérieur africain, Goudiaby, 2009 évoque une contrainte de globalisation.

La nécessité d'introduction des réformes dans l'enseignement supérieur constitue une des justifications du transfert du Processus de Bologne en Afrique. En effet, les réformes dans l'enseignement supérieur s'y avèrent indispensables, en l'état actuel de la structuration académique et administrative des établissements mais surtout de l'obsolescence des programmes et contenus de formation, qui sont décrits comme dépassés et ne permettant pas aux étudiants de s'intégrer dans le marché de l'emploi. L'actualisation des différents éléments caractérisant l'enseignement supérieur passerait donc par des réformes dont le Processus de Bologne constituerait un modèle.

Ce besoin de réformes en Afrique, devrait avoir pour base des structures et systèmes compatibles favorisant la mobilité entre pays d'Afrique et entre ceux-ci et l'Europe. Ce qui a été souligné lors de la Conférence Developing links : EU-Africa cooperation in higher education through mobility (Plan d'action 2008-2010- Conseil de l'Union Européenne, 2007, Commission Européenne) (Materu, 2007)

Ces réformes sont indispensables à mener afin de pouvoir évoluer au sein du marché mondial de l'enseignement supérieur.

C'est enfin pour des motifs déjà évoqués dans le cadre européen, que le transfert du Processus de Bologne trouve ses justifications en Afrique, à savoir la mobilité, dans le marché international de l'enseignement supérieur, les échanges, une meilleure visibilité des formations, l'urgence d'accorder plus d'attention à la qualité de l'enseignement supérieur.

Pour nous résumer, et reprendre l'expression de Kingdon, 1984, la réforme LMD présente une « fenêtre d'opportunité » pour les acteurs, où trois aspects sont réunis : les problèmes, les solutions et la politique. Les problèmes de l'enseignement supérieur ont été déjà mis en lumière,

le Processus de Bologne contribue à fournir des solutions, qui pourront être mis en œuvre par des décisions politiques.

Le point sur l'adoption du Processus de Bologne (LMD) en Afrique :

Quel point pourrait-t-on faire de l'adoption du LMD en Afrique ? Ainsi qu'évoqué dans les chapitres précédents, l'application du Processus de Bologne ou LMD en Afrique est vécue, pour certains aspects comme une contrainte à laquelle les États et établissements sont obligés d'obéir sous peine d'isolement, entre autres. C'est en effet dans un souci d'intégration dans le marché mondial de l'enseignement supérieur que les institutions africaines, répondant aux injonctions internationales, veulent se réapproprier les réformes de Bologne.

Contraintes et injonctions sont décelables dans le manque de concertation entre pays européens et pays africains pour l'application du Processus de Bologne. Charlier & Croché, 2010, le relève et fait le parallèle avec l'adoption de l'Euro, par la France, qui a été précédée en son temps, d'un dialogue avec les pays africains francophones ayant pour monnaie le Franc CFA arrimé au Franc français.

Plusieurs faits sont à souligner dans l'adaptation du Processus de Bologne en Afrique : elle est prise en charge par des institutions communautaires à caractère continental, régional et sous régional, et l'application s'effectue à des rythmes différents selon les pays, les aires linguistiques, et même les secteurs (privé-public / Grandes Écoles-Universités...). Enfin, il est reconnu par les différents systèmes d'enseignement supérieur, la nécessité d'une appropriation spécifique axée sur une réorganisation des programmes et contenus de formation principalement, afin qu'ils soient en adéquation avec les besoins de développement locaux.

C'est à l'occasion de la 23^{ème} session ordinaire du conseil des ministres du CAMES (Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur) tenue au Gabon (2006), que l'institution décide de la construction d'un « espace africain de l'enseignement supérieur désenclavé et harmonisé » (Eyebiyi, 2011, P.40)

A sa suite, l'UEMOA (Union Économique et Monétaire Ouest-Africain) a créé le PAES (Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur) qui a pour objectif d' « améliorer la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche dans l'espace ouest-africain » (Eyebiyi, 2011, P.46)

Plusieurs autres initiatives doivent être relevées dans les organismes supranationaux dont l'adhésion au projet européen par le CAMES ; la création du REESAO le 11 Octobre 2005 sous l'égide du CAMES, par sept universités ouest-africaines, avec pour principale mission de

« promouvoir une nouvelle politique de coopération universitaire en modernisant l'offre de formation pour faciliter l'insertion professionnelle des étudiants dans l'espace ouest-africain et au-delà dans l'espace européen » (Eyebiyi, 2011, P.46)

Une autre organisation sous régionale, la CEMAC (Communauté Économique et Monétaire d'Afrique Centrale) à l'initiative de ses chefs d'États avait décidé en 2005 de l'adoption du système LMD dans le but d'harmoniser et d'uniformiser le système d'enseignement supérieur de la sous-région. (Goudiaby, 2009, P.56 citant Moodie, 2008)

Ces multiples initiatives pourraient peut-être expliquer la « forte réceptivité des réformes auprès des systèmes d'enseignement supérieur au « Sud » » (Eyebiyi, 2011, P.46) grandement constaté en Afrique francophone.

Les effets positifs à attendre des réformes de Bologne en Afrique porteraient sur un plus grand potentiel d'échanges et de collaboration entre institutions d'Afrique qu'elles soient francophones ou anglophones, favorisant l'unité matérialisée par un « espace africain de l'enseignement supérieur désenclavé et harmonisé ».

Cette perspective ambitieuse est cependant contrainte par des moyens très limités (ressources humaines et matérielles) et l'enseignement supérieur africain est décrit comme inadéquat par rapport aux réformes à entreprendre dans le cadre du Processus de Bologne.

Ce qui expliquerait les différences de rythme dans l'appropriation du Processus de Bologne selon Moodie, 2008 :

« Chaque pays, région, université, école ou faculté met en œuvre la réforme à son rythme » (Eyebiyi, 2011, P.56 citant Moodie, 2008)

Englués dans des difficultés matérielles et structurelles, les établissements d'enseignement supérieur tentent tant bien que mal de s'approprier le Processus de Bologne. L'on pourrait craindre, faute d'une adaptation adéquate, que ces réformes ne contribuent qu'à creuser un peu plus l'écart entre l'enseignement supérieur africain et des établissements de renommée internationale, et reconnus pour la qualité de leur enseignement.

Le déroulement sur le terrain du Processus de Bologne :

Dans son déroulement, plusieurs aspects sont à souligner concernant le Processus de Bologne. L'offre et les contenus de formation constituent le point central de la réappropriation du Processus de Bologne en Afrique. La réinterprétation locale insiste en effet sur une refonte des programmes et cursus afin de coller aux réalités locales qui devraient aller dans le sens, ainsi que déjà souligné, d'une meilleure adéquation au monde du travail, facilitant l'insertion

professionnelle des diplômés. La voie pour y arriver passerait par un rapprochement du monde académique, avec celui économique et professionnel. Il devrait en découler également un nouveau mode de financement, et la professionnalisation des filières.

D'autres aspects également à prendre en considération résident en une attention plus importante à accorder au suivi et à l'aide à l'orientation, à la mobilité des étudiants et aux exigences que le processus induit.

Ce sont les modes d'enseignement et d'apprentissage qui sont à rénover : TIC, recherche documentaire, multi et interdisciplinarité...etc.

Un arbitrage est préconisé dans l'application des réformes avec d'un côté le respect de critères ou standards internationaux et de l'autre la réponse aux besoins locaux.

Le transfert du Processus de Bologne, le point sur la qualité :

Le contexte de l'enseignement supérieur induit des exigences, que les systèmes d'enseignement supérieur doivent s'approprier. Ainsi dans le cadre de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, la qualité revêt une importance primordiale, dans la perspective d'une reconnaissance nationale, mais surtout internationale des diplômes et institutions. Des établissements voient dans les réformes de Bologne l'occasion d'accorder une plus grande importance à la qualité. (Materu, 2007)

Le nœud gordien de cette qualité à définir et promouvoir dans les établissements d'enseignement supérieur, est justement la mise en place de critères la définissant, alors que des divergences pourraient émerger dans sa conception, entre pays du « Nord » et pays du « Sud », entre pays pauvres et nations riches.

Des interrogations restent en suspens sur la validité des critères de qualité au-delà des frontières nationales, sur la pertinence des conceptions de la qualité élaborée en Europe et à appliquer par exemple en Afrique, ainsi que le relève Charlier, 2006 qui appréhende la régulation des flux d'étudiants et les critères de qualité les déterminant, concernant les pays pauvres arrimés à l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur). Il distingue également différentes conceptions des savoirs au Nord et au Sud : alors que les laboratoires du Nord sont mieux disposés à travailler sur des situations abstraites, les savoirs au Sud doivent être ancrés dans les réalités locales afin d'être efficaces, et pouvoir traiter des problèmes concernant leur environnement.

Les avantages du LMD :

Les avantages du système LMD, déclinaison française puis francophone (du moins en Afrique) du Processus de Bologne ont été déjà relevés. Rappelons simplement que vu d'Afrique, ces avantages devraient consister en une adaptation des contenus de programme au monde de l'entreprise et à la possibilité donnée aux établissements et différents personnels y travaillant de pouvoir se mouvoir dans l'espace mondial de l'enseignement supérieur et de nouer des partenariats. Ce dernier aspect devrait cependant être nuancé eu égard aux différences culturelles et linguistiques entre nations, ainsi que le souligne Charlier & Croché, 2010 qui affirme également que les choix de partenariats obéissent plus à des affinités entre partenaires qu'à une évaluation objective des besoins. (Charlier & Croché, 2010, P.81)

L'adoption du Processus de Bologne en Afrique : Difficultés, résistances et risques :

L'adoption et la réappropriation du Processus de Bologne dans l'enseignement supérieur en Afrique n'est pas sans poser de problèmes. Ceux-ci concernent l'acceptation et l'endossement du processus mais surtout les difficultés inhérentes à l'application de la réforme et les risques et conséquences négatives que pourraient susciter le Processus de Bologne en Afrique.

On pourrait déclarer, en Afrique francophone notamment, que le principe du Processus de Bologne ou Système LMD est accepté. Cependant des données concernant la signature de la charte et le texte doctrinal indiquent que l'enseignement supérieur en Afrique est encore en retard dans l'adoption des textes. Ceci s'expliquant par le manque d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, redevables de l'autorité politique :

« Le texte doctrinal qui a permis les déclarations de la Sorbonne et de Bologne est la magna charta universitatum. Près de vingt ans après sa première présentation publique en 1988, 515 universités de 77 pays l'ont signée. Si des universités de quatre pays d'Afrique anglophone (Afrique du Sud, Ghana, Nigéria, Zimbabwe) et de deux pays du Maghreb (Maroc et Tunisie) y ont adhéré, aucun pays d'Afrique francophone subsaharienne ne l'a fait et ne pourrait le faire. L'autonomie par rapport à "tout pouvoir politique, économique et idéologique" n'y est qu'une vue de l'esprit. Excepté au Niger et au Bénin, les recteurs ou présidents d'université sont nommés par l'autorité politique et sont en contact très régulier avec celle-ci pendant tout le temps de leur mandat. De la même manière la "liberté de recherche" pourrait y être proclamée, elle ne serait qu'un slogan tant que les moyens restent indisponibles pour la réaliser. Le constat de ces écarts conduit à revenir sur l'idéal présenté par la magna charta universitatum, qui paraît marqué par son lieu et son époque de rédaction. La responsabilité par rapport au territoire, la

nécessité de rendre des comptes aux citoyens ont été moins clairement mises en évidence que l'autonomie dont l'université doit jouir. Si celles-ci sont bien évidemment des conditions essentielles du fonctionnement des universités dans les sociétés occidentales produisant des surplus considérables, il n'est pas aussi évident que tel soit le cas dans les pays africains. » (Charlier, 2006, P.105)

Si accord de principe il y'a, les signatures restent en suspens, mais les pays africains montrent surtout un refus d'isolement dans un marché international qui se structure progressivement, et dans lequel les échanges, la mobilité internationale constituent les caractéristiques principales. Ce sont d'ailleurs ces arguments qui ont convaincu les acteurs de l'enseignement supérieur à s'engager dans le processus, ainsi qu'en témoigne Goudiaby, 2009 :

« Il faut savoir que, même si on a assisté à des résistances dès le début de la mise en place du système LMD, la démarche semble être globalement acceptée. Les composantes les plus réticentes furent les enseignants et les étudiants. Ils se rendent compte désormais, avec la nouvelle carte universitaire, avec les autres pays du Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO), du CAMES et du Maghreb qui adoptent le LMD, qu'il y a un risque d'être isolé. » (Goudiaby, 2009, P.85)

L'application des réformes de Bologne suscite bien des inquiétudes en Afrique. Ceci en raison de plusieurs facteurs déjà évoqués : l'état de crise de l'enseignement supérieur, les problèmes pratiques à résoudre, des exigences à respecter. Des doutes peuvent en effet être émis face à la dégradation infrastructurelle, au manque de personnels qualifiés et des effectifs étudiants en très forte croissance.

Car le respect d'un minimum des exigences du Processus de Bologne concernant notamment les points-clés est indispensable pour une intégration au marché mondial de l'enseignement supérieur.

Si nous prenons en compte des aspects tels que la mobilité des étudiants et les échanges, l'assurance-qualité et la question de l'emploi, des difficultés émergent :

Des difficultés tant dans la mise en œuvre pratique que des suites à en attendre sont discutées en ce qui concerne la mobilité et les échanges. Les problèmes pratiques portent sur les visas à établir, les politiques d'immigration à rénover, les programmes à coordonner. La mobilité intra-africaine est compromise par des déficits matériels, mais également humains, notamment dans la qualification des personnels. La mobilité avec l'Europe est rendue très difficile, à une ampleur importante par les conditions draconiennes d'obtention de visa et de titres de séjour et par une absence de cohérence entre programmes. Cette situation étant imputable aux

établissements et au système de l'enseignement supérieur en Afrique : alors que l'Europe suit un calendrier académique fixé de longue date, celui des établissements et universités d'Afrique est difficile à prévoir avec notamment des conflits répétés entre étudiants, personnels et administration.

Les suites des mobilités posent la question du retour au pays, qui n'est pas toujours effectif. A qui donc profiterait cette mobilité, si elle est mise en œuvre ? Les universités, établissements et États d'Afrique pourraient se sentir lésés, surtout que la fuite des cerveaux continue à se dérouler. Elle prend même des proportions très précises, eu égard aux profils des diplômés que les États Européens privilégient dans leur quête de la compétitivité, à savoir les filières technologiques et en sciences de l'ingénieur, au détriment des sciences humaines et sociales. Des interrogations sur la nature et le volume de ces flux sont en droit d'être émises. (Charlier & Croché, 2010 ; Goudiaby, 2009)

Selon le rapport de l'UNESCO sur la question de l'exode des compétences (Naraghi, 1965 cité dans Ben Yahmed, 1966) :

« On croit généralement que les pays sous-développés auxquels font cruellement défaut les cadres nécessaires à leur développement reçoivent une assistance technique des pays riches. En réalité c'est le contraire qui se passe. Les chiffres prouvent que ce sont les pays sous-développés qui, chaque année, fournissent des médecins, des ingénieurs, des professeurs aux pays industriels » (Coulon & Paivandi, 2003, P.45)

Des chiffres plus récents sont là pour en attester : « ...Au cours des dernières décennies, au moins six (6) millions de personnes très qualifiées ont émigré des pays en développement vers les pays de l'OCDE. Si l'on s'en tient au seul secteur de la recherche et du développement, ce sont environ 400 000 spécialistes, soit un tiers de tous ceux que compte le Tiers Monde, qui ont rejoint les États-Unis, l'Union Européenne et le Japon (P. Hugon & G. Winter, 2002) » (Coulon & Paivandi, 2003, P.45)

Les raisons évoquées pour expliquer les difficultés de retour des étudiants nous font voir les motivations pour leur mobilité : les raisons professionnelles et économiques, la raison culturelle. Ceux-ci en effet « anticipent les problèmes que leur paraît poser leur réintégration dans le cadre social et culturel de leur pays d'origine » (Coulon & Paivandi, 2003, P.46 citant Borgogno & Vollenweider, 1998)

Touré, 1985 évoque également la difficulté de réadaptation des étudiants de retour. (Coulon & Paivandi, 2003, P.47)

Pour Koné M., 1984, c'est l'inadaptation des formations accomplies dans le pays d'accueil, aux besoins et au marché du travail qui expliquent la décision de rester dans le pays d'accueil.

La question de la qualité et de l'assurance-qualité mérite d'être posée en raison des effectifs étudiants très grands et des infrastructures et personnels en nombre et en qualité insuffisante. Il en résulte des capacités d'accueil et d'encadrement très limitées.

Quelle qualité et politique d'assurance-qualité mettre en place dans ces conditions ?

Enfin un chantier à prospecter serait l'adaptation des différentes formations proposées au marché du travail, et l'intégration de nouveaux métiers aux offres de formation (métiers du numérique, environnement, résolution des conflits, développement durable...etc.)

4. L'appropriation du Système LMD en Côte d'Ivoire :

En Côte d'Ivoire, l'appropriation par les établissements s'effectue de façon diversifiée, avec certains établissements qui sont à l'avant-garde, d'autres qui en sont au début de l'application, et des institutions se contentant de procéder à un changement d'intitulés des diplômes sans effectuer une réforme en profondeur des procédures, statuts et infrastructures ainsi que l'exigent le processus. Le volet de la coopération en assurance-qualité constitue un point d'ancrage auquel nous nous référerons pour l'appropriation du Processus de Bologne et du système LMD. L'application s'effectue de façon progressive, avec un accent mis sur la rénovation des infrastructures et l'équipement en matériels didactiques. Mais beaucoup reste à faire, pour que le niveau soit en conformité avec les objectifs d'excellence prônés par le système d'enseignement supérieur.

Mais qu'est ce qui justifie la mise en œuvre de procédures d'assurance-qualité et plus largement l'application du Processus de Bologne, décliné en système LMD dans la sphère francophone et particulièrement en Afrique subsaharienne et en Côte d'Ivoire ?

CHAPITRE IV : L'AVÈNEMENT DU CONCEPT DE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : DEFINITIONS, MESURES, CONTROVERSES :

1. La question de la qualité dans l'enseignement supérieur :

La qualité, est un concept multidimensionnel, et contextualisé en raison notamment des intérêts des différents acteurs de l'enseignement supérieur.

La qualité de l'enseignement supérieur en Europe et en France, recouvrera-t-elle les mêmes dimensions que celle recherchée en Afrique subsaharienne ?

Quelle qualité rechercher, alors que le système de l'enseignement supérieur en Afrique est en crise, et n'atteint pas les standards minimums requis ?

Les critères, normes et domaines de la qualité dans l'enseignement supérieur :

La qualité dans l'enseignement supérieur a été l'objet de débats et de critiques, notamment d'économistes :

« Depuis le 18^{ème} siècle, de nombreux économistes ont critiqué la qualité de l'enseignement supérieur, lui reprochant invariablement son retard sur les connaissances du moment, qu'ils imputaient à son manque d'organisation : excès de monopole public et corporatisme pour les uns, excès de compétition marchande pour les autres selon les pays et les moments » (Vinokur, 2006a)

La difficulté de trouver une définition définitive de la qualité, due notamment à sa relativité a été déjà évoquée. La qualité recouvre en effet différentes acceptions selon les auteurs y travaillant. Ainsi est-t-elle définie comme :

«synonyme d'excellence (Peters et Waterman, 1982) ; valeur ou plaisir (Feigenbaum, 1961) ; expression d'un palier atteint sur une échelle de conformité, au regard de ce qui est effectivement désiré selon Juran et Gryna (1988) ; des spécifications particulières (Gilmore, 1974) en rapport avec ce qui est requis (Crosby, 1979), synonyme d'absence de défaut (Crosby, 1979) ; fait référence à ce qui rencontre ou va au-delà des exigences des consommateurs et de leur satisfaction (Parasuranam et Coll. 1985) » (Bouchard & Plante, 2002, P.222)

Pour Plante, 1994 la qualité représente un but inatteignable, mais dont la recherche nous fait parcourir un itinéraire qui nous permet progressivement de s'ajuster aux critères définis : « La qualité correspond à un idéal vers lequel doit tendre un organisme, considéré dans sa totalité ou à travers l'une ou l'autre de ses parties. La qualité demeure une fin que nous ne connaissons

pas, mais vers lequel nous pouvons tendre par approximation, successivement, au fur et à mesure que des informations nouvelles sont portées à notre connaissance. Désirer la qualité, c'est davantage un itinéraire à suivre qu'un port d'attache précis » (Bouchard & Plante, 2002, P.222)

Plante, 1994 voit en effet la qualité comme un objet de recherche constante.

La notion de conformité est également régulièrement associée à la qualité avec dans ce cas une adéquation à des normes édictées.

Mais de façon générale, la définition la plus usitée concernant la qualité dans l'éducation, et plus particulièrement la qualité des programmes et des établissements est celle de l'International Organization for Standardisation (ISO), à savoir l'aptitude à la satisfaction des « clients » ou encore l'adéquation aux objectifs :

« La définition qui revient le plus souvent dans la littérature contemporaine sur la qualité en éducation est celle générique, de l'International Organization for Standardisation (ISO). C'est le « fitness for purpose », i.e. « l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins, exprimés ou implicites. Pour un établissement, ce peut être l'aptitude à produire au moindre coût, c'est-à-dire la productivité » (Vinokur, 2005, P.85-86)

Approcher la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur revient également à éclairer les typologies qui y sont relatives. Des distinctions ont été établies. Deux types de qualité ont pu être mis en évidence par le Mouvement français pour la qualité : une qualité dite interne, et une qualité relevant du perçu. (Bouchard & Plante, 2002, P.223)

D'autres travaux ont permis l'énoncé d'une typologie plus élaborée de la qualité d'un établissement, ou organisme : les qualités transversales, les qualités singulières, la qualité postulée. (Bouchard & Plante, 2002, P.225)

L'auteur désigne les qualités transversales comme celles qui portent essentiellement sur le degré de relation entre certaines dimensions fondamentales d'un organisme (Bouchard, 2006, P.226). Enfin la qualité « postulée » reflète celle à laquelle fait référence la majorité des personnes concernant la qualité de leur organisme, de leur programme ou de leur service. (Bouchard & Plante, 2002, P.226)

On pourrait pour approcher une notion de qualité d'un organisme qui serait globale, énoncer les neuf qualités transversales décrites par l'auteur :

« La pertinence (objectifs ↔ besoins) ; la cohérence (moyens ↔ personnels) ; l'à-propos (organisation ↔ contraintes) ; l'efficacité (objectifs visés ↔ résultats obtenus) ; la durabilité (objectifs visés ↔ maintien dans le temps des résultats) ; l'efficience (économie des ressources ↔ degré d'atteinte des objectifs) ; la synergie (coordination des actions ↔ résultats effectivement obtenus) ; l'impact (résultats attribuables à l'organisme non voulus ↔ exigences sociales, économiques, sociétales, physiques, psychologiques de l'environnement) ; la flexibilité (capacité d'amélioration ↔ lieux où des améliorations s'imposent) » (Bouchard & Plante, 2002, P.232)

Il faudrait relever que la définition de la qualité basée sur la satisfaction des besoins pose un problème dans le sens où les centres d'intérêt, qui souvent sont autant de centres de décisions sont multiples et s'avèrent conflictuels. (Vinokur, 2005, P.85-86)

Pour Vinokur, 2005, la définition de la qualité ne fait que refléter les rapports de pouvoir entre stakeholders (parties prenantes) (Vinokur, 2005, P.90)

Le contexte de la mondialisation et de l'économie de la connaissance, met en avant, pourtant l'internationalisation de l'Enseignement supérieur comme un critère de qualité scientifique :

« Annoncer combien on accueille d'étudiants étrangers, combien de nos doctorants ont été recrutés hors de nos frontières, quelle proportion du corps enseignant n'est pas d'origine nationale, combien de professeurs ont publié dans une revue internationale, ou ont été invités à des conférences à l'étranger est devenu un critère de qualité scientifique, et plus les chiffres sont élevés, plus ils sont considérés comme positifs » (Musselin, 2008, P.21)

Pour avoir un relevé des critères les plus pertinents pour l'amélioration de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, différents travaux ont été entrepris. Parmi lesquels, l'IMHE (Institutional Management in Higher Education), qui depuis 2007 vise à recueillir et analyser les initiatives mises en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur pour améliorer la qualité de leur enseignement. Les méthodes employées comprennent des questionnaires en ligne, des entretiens téléphoniques, des visites de sites... Parmi les initiatives relevées par cette étude : « l'évaluation des formations, la formation pédagogique pour les enseignants, les politiques de soutien à l'amélioration de la qualité » (Ocde, 2008, P.2)

Un des éléments récurrents pour l'amélioration de la qualité, demande des relations plus étroites entre l'industrie et l'enseignement supérieur :

« Les relations entre l'enseignement supérieur et l'industrie doivent être consolidés afin d'améliorer la qualité et la pertinence de la recherche et de la formation professionnelle. Le secteur privé doit être incité à fournir un système complémentaire de différenciation au niveau

des établissements et des programmes. Cependant, la qualité et la pertinence devront être garanties par une réglementation adéquate » (Subotsky & Afeti, 2005, P.6)

Dans certains niveaux d'enseignement et en Afrique, d'autres facteurs d'amélioration de la qualité sont les matériels didactiques (livres notamment) et la formation des enseignants :

« Les analyses faites au Bénin ont montré que les manuels scolaires et la formation professionnelle des enseignants (y compris celle des enseignants communautaires...) font partie des intrants scolaires les plus coûts-efficaces pour améliorer la qualité » (Brossard et Ahanhanzo, 2005, P.24)

D'autres facteurs d'amélioration de la qualité dans le même contexte évoquent une meilleure gestion des ressources (matérielles, humaines, pédagogiques) en se donnant pour but l'atteinte des résultats :

« Si les ressources comptent, la transformation effective de celles-ci en résultats compte davantage. L'amélioration de la gestion pédagogique, sous forme d'un pilotage plus axé sur les résultats et avec un accroissement du rôle des communautés locales est probablement indispensable pour parvenir à une école de qualité pour tous » (Brossard & Ahanhanzo, 2005, P.24)

La conception de la qualité de Dirk Van Damne :

Dirk Van Damne propose plusieurs schémas d'exigences pour la qualité, parmi lesquels : « fitness for purpose » où la recherche de la qualité doit s'accorder avec les objectifs de l'établissement, il s'agit de l' « adéquation aux objectifs ». Une autre variante consiste en « fitness of purpose » : ici la qualité est à adapter aux normes et références préétablies, on parle d' « adéquation aux finalités ». D'autres schémas préconisent l'excellence, le respect de standards minimaux.

L'approche de la qualité : les normes ISO

Une des approches de la qualité, édictée par les normes ISO, privilégie la satisfaction. Celle-ci est difficilement applicable dans le domaine de la formation, en raison de l'hétérogénéité et de la divergence des bénéficiaires (potentiels, supposés ou réels) : ce qui « rend complexe l'approche de la qualité dans ce champ » (Bouchard, 2006, P.2)

La discussion entre producteurs et utilisateurs aboutit en définitive à la qualité négociée, fruit d'un consensus valorisant certains discours au détriment d'autres.

Les valeurs intrinsèques et extrinsèques de la qualité :

On ne peut parler de la qualité de l'enseignement supérieur sans évoquer ses valeurs ou qualités intrinsèques et extrinsèques. Si les qualités intrinsèques font référence à la recherche de la vérité et du savoir, les qualités extrinsèques nous mettent en rapport avec les capacités de l'établissement à répondre de façon pertinente aux besoins de la société qui se révèlent souvent très changeants.

2. La définition de la qualité contextualisée :

Quels contenus de la qualité pour un développement économique, social et culturel : l'apport de l'enseignement supérieur

Répondant aux besoins économiques et sociaux, l'enseignement supérieur joue un rôle primordial dans le développement des pays. L'institution constitue en effet une pourvoyeuse de main d'œuvre qualifiée dans l'économie de la connaissance. (Infra, P.25)

C'est également sur des aspects plus précis, induits par les problématiques actuelles que l'enseignement supérieur est appelé à apporter sa contribution. L'enseignement supérieur devrait contribuer à apporter des solutions viables aux problèmes cruciaux de l'humanité : « L'enseignement supérieur devrait, au sein de chaque société être la première source de connaissances mondiales sur les moyens de relever les défis mondiaux tels que la sécurité alimentaire, le changement climatique, la gestion de l'eau, le dialogue interculturel, les énergies renouvelables et la santé publique » (Unesco, 2009)

De façon plus spécifique, Rwantabagu, 2006 énumère les caractéristiques d'une université responsable, dans l'environnement de l'Afrique subsaharienne, avec une clientèle plus élargie, des domaines clés du développement, de l'emploi et de l'autopromotion à privilégier, l'interdisciplinarité et l'excellence à promouvoir, des conditions de travail à améliorer pour le personnel enseignant, un rôle de médiateur entre cultures et civilisation, la contribution au rétablissement de la paix et de la stabilité. (Rwantabagu, 2006)

Les profils et compétences à privilégier :

Dans le cadre de l'élaboration de nouveaux dispositifs de formation adaptés à la configuration de l'enseignement supérieur, influencé par l'internationalisation des pratiques, structures et réformes en cours, des profils et compétences sont recherchés.

Pour faire face à l'inadéquation formation-emploi, au resserrement du marché du travail et au chômage des diplômés, il est recommandé de privilégier comme profil à former des « créateurs d'emploi et non des chercheurs d'emploi » avec le ciblage d'aptitudes telles que « l'analyse, la

réflexion critique, des compétences en affaires et en finances, l'esprit d'initiatives » (Bollag, 2004, P.8)

Egalement l'économie de la connaissance induit une nouvelle gamme de compétences telles que « l'adaptabilité, le travail en équipe, les habilités de communication et la motivation pour un apprentissage continu » (Materu, 2007, P.7)

L'aspect international revêt toute son importance aussi bien pour les entreprises valorisant les investissements étrangers, que pour les diplômés en quête de mobilité dans un marché du travail transfrontalier. (Materu, 2007, P.69)

Enfin les systèmes de mesure de la qualité doivent prendre en compte les questions concernant l'humanité entière, sans exclusive. (Charlier & Croché, 2010, P.82)

Les difficultés à définir la qualité :

Différents travaux sur la qualité de l'enseignement supérieur ont mis en évidence la difficulté d'adopter une définition consensuelle en raison de caractéristiques telles que :

- L'autonomie des établissements, libres qu'ils sont de décider de leurs propres visions et missions (Materu, 2007, P.24) ;
- Les caractères des terrains rencontrés : « C'est dire que la définition et la gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur posent des questions conceptuelles essentielles qui impliquent très directement les réalités d'implantation et de gestion des démarches » (Sylin & Delausnay, 2005, P.1) ;
- La diversité des définitions résultant d'évolutions historiques et politiques des institutions et domaines. (Saarinen, 2009, P.83)
- Les intérêts divergents des acteurs, ce qui nous donne à voir des aspects aussi différents que sont exprimées les préoccupations des « gouvernements, enseignants, étudiants, milieux socio-économiques [privilegiant respectivement] organisation et gestion de l'établissement, conditions d'enseignement et de recherche, le contenu des formations et la valeur du diplôme sur le marché de l'emploi, l'employabilité des diplômés » (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.21)

Il résulte de cette difficulté à cerner précisément la notion de qualité, une absence de définition consensuelle de ce qui devrait être une « amélioration de la qualité » (Brennan et al. 1997 cité par Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.21)

L'incidence de la notion de qualité sur l'assurance-qualité :

Martin et Stella, 2007 nous rappellent le lien entre la définition de la qualité et les approches de l'assurance-qualité : « [l]e sens du mot “ qualité ”, sa conceptualisation et son application opérationnelle, ont une incidence évidente sur la manière de s'assurer de la qualité [...] » (Martin et Stella, 2007 cité par Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.9)

Les différentes approches de la qualité :

La qualité tout au long de l'histoire s'est présentée sous différentes approches. Plusieurs auteurs ont ainsi élaboré des typologies de la qualité s'échevelant en différentes caractéristiques et aspects.

D.A. Garvin, 1988 un des premiers à révéler les différentes approches de la qualité, regroupe celles-ci en cinq approches :

- L'approche « transcendantale » est associée à l'idée d'excellence ;
- L'approche « produit » où ce sont les caractéristiques des produits qui constituent les indices d'une qualité, mesurée objectivement ;
- L'approche « utilisateur » dans laquelle la satisfaction des utilisateurs est le critère de qualité ;
- L'approche « production » définit la qualité comme la conformité aux exigences lors des différentes étapes de production ;
- L'approche « valeur » enfin matérialise l'importance du rapport qualité/prix sur un marché. (Canard, 2006, P.5)

Harvey & Green, 1993 proposent une définition de la qualité, basée sur cinq façons de l'aborder :

- La qualité comme prestation exceptionnelle : l'approche « quality as exception ». C'est un certain niveau de difficulté qui suggère l'atteinte de la qualité, et se traduit par des enseignants exigeants, la complexité des programmes, un recrutement très sélectif des étudiants. Cette approche est à mettre en lien avec l'approche « transcendantale » de la qualité de D.A.Garvin, 1988, F. Canard, 2006 citant Botha, 2000. Elle en relativise l'emploi dans les établissements, et élucide quelques éléments attestant de la qualité :

« ... 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 les critères d'évaluation 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 » (Canard, 2006, P.6 citant Botha, 2000)

- La qualité comme recherche de la perfection : approche de la perfection ou de la cohérence « quality as perfection or consistency », le but étant de parvenir à une absence de défaut, la perfection et « implique une mise en place pertinente de procédures qualité ainsi que des processus de formation et des mécanismes d'incitation auprès du personnel en vue de responsabiliser les procédures établies » (Canard, 2006, P.6) Cette approche s'avère inappropriée en éducation où il ne s'agit pas de « produire » à l'identique.
- L'approche de la qualité comme adaptation aux objectifs : « quality as fitness for purpose » (Woodhouse, 1999) fait référence à l'aptitude d'une institution à remplir ses missions ou d'un programme à remplir ses objectifs. (Canard, 2006, P.8) Cette approche pose le problème de « qui doit définir la qualité ? »
- La qualité comme l'expression d'un rapport qualité/prix : avec des établissements gérés comme des entreprises opérant sur un marché concurrentiel, dans un contexte de concurrence et de mondialisation.
- La qualité comme processus de transformation de l'étudiant : « quality as transformation » 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 » (Canard, 2008, P.9)

Cette approche est illustrée par Botha, 2000 :

« Quand une jeune étudiante en première année d'ingénieur regarde un pont au-dessus d'une rivière au cours de la première semaine de ses 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 le tient en suspension

au-dessus de la rivière. La différence est due au fait qu'elle a changé, qu'elle a été transformée par ses études à l'université » (Canard, 2008, P.10)

Cette approche accordant une place de choix aux acquis des étudiants est dans la pratique difficile à évaluer, en raison d'une qualité censée se refléter dans une expérience de vie plutôt que par des indicateurs tels que le taux de réussite aux examens, le taux d'insertion professionnelle. [Ces approches de la qualité se réfèrent aux travaux de François Canard, 2008, PP.6-10]

Selon Harvey & Green, 1993, l'excellence ne peut être qu'élitiste dans l'enseignement supérieur. Ils la voient comme une modalité de la qualité :

« ...l'excellence, entendue comme le caractère exceptionnel d'une performance ou d'un produit, constitue une des conceptions possibles de ce qui constituerait la qualité de l'enseignement supérieur. Cette conception qui vise à reconnaître l'atteinte d'un niveau exceptionnel, donc rare, comme finalité d'une formation de qualité, est nécessairement associée à une vision élitiste de l'enseignement supérieur, incluant notamment la recherche de performances individuelles élevées, la définition de profils de compétences requérant un très haut niveau d'expertise, le recrutement d'un personnel hautement qualifié et une forte obédience aux logiques d'accréditation et d'évaluation externe. En quelque sorte, dans une telle conception, l'excellence est bien définie comme un but en soi ou une finalité, à savoir la qualité maximale, nécessitant pour l'atteindre, de disposer de moyens élevés, et atteignable (seulement) par quelqu'un, au terme d'un processus hautement sélectif » (Parmentier, Palomba, De Ketele & Hugonnier, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.). 2016, P.21-22)

Pour Bogue, 1998 rapporté par CCA³, 2009 trois sens sont à associer à la qualité :

- La qualité comme forme d'excellence avec des établissements en concurrence dans un marché de position ;
- La qualité dans la mission, où la qualité consiste en l'atteinte des objectifs fixés
- La valeur ajoutée : les résultats indiquent la qualité avec un effort particulier sur les apprentissages des étudiants et les retombées du processus d'apprentissage. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.9)

Martin et Stella, 2007 voient deux principales conceptions de la qualité :

³ Conseil Canadien sur l'apprentissage

- Le respect des normes : avec des normes communes à définir et quantifier, qu'elles soient minimales (fermeture des établissements ou programmes qui ne les atteignent pas) ou d'excellence (idéal).
- L'adaptation à l'objectif visé où l'analyse du contexte spécifique constitue un aspect de l'évaluation. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.9)

Harvey, 2008 énumère cinq définitions de la qualité qui serait synonyme de :

- L'exception : exclusivité, excellence, atteinte de normes
- La perfection ou la cohérence : absence de défaut
- L'aptitude à la fonction : capacité à remplir une mission ou une fonction prédéterminée
- La rentabilité : rendement des dépenses et engagement évalué
- La transformation : évaluation de la valeur ajoutée de l'expérience éducative.

Pour Kohler, 2003, la qualité des programmes est celle des résultats. Se référant aux objectifs de Bologne et de Prague, l'auteur assigne aux résultats trois domaines à privilégier :

La qualité académique, l'employabilité, la mobilité.

Dirk Van Damne, 2002 relève quatre approches de la qualité dans l'enseignement supérieur :

- « The excellence standards approach » « L'approche de l'excellence »
- « Fitness for purpose »
- « The basic standards approach »
- Approche de la « satisfaction du client »

Les différents concepts énumérés ont progressivement évolué, s'adaptant aux contextes ambiants :

« Plusieurs concepts ont évolué pour s'adapter à différents contextes se rangeant de la qualité comme une mesure de l'excellence, à la qualité comme une perfection, la qualité comme une valeur liée à l'argent (rapport qualité/prix), la qualité comme la satisfaction du client, la qualité comme l'adéquation aux objectifs, la qualité comme une transformation (chez l'apprenant) » (Sauvca, 2002 cité par Materu, 2007, P.1)

Cependant, des liens peuvent être trouvés entre les différentes conceptions, ainsi que déjà évoqué : l'adaptation à l'objectif visé de Martin et Stella, 2007, la qualité dans la mission de Bogue, 1998 et l'aptitude à la fonction de Harvey, 2008 partagent des caractéristiques communes si ce n'est le même sens.

On a assisté dans l'enseignement supérieur à une évolution du concept de la qualité, et même une réinterprétation selon certains écrits : alors que la qualité était associée à l'excellence dans les années 80, 90 (Koslowski, 2006 cité par Nicholson, 2011, P.3-4) ou de performance exceptionnelle (Ocde, 1999), elle tend de plus en plus à signifier l'adaptation à la mission (Koslowski, 2006) ou l'« adaptation aux objectifs » (Ocde, 1999 ; Materu, 2007)

Cette approche de la qualité : « adéquation aux objectifs », « fitness for purpose » est celle « rencontrant ou se conformant aux standards généralement admis comme définis par une institution, une agence d'assurance-qualité et/ou la communauté académique ou professionnelle appropriée » (Materu, 2007, P.XIV)

L'évolution constatée pourrait être attribuée selon Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012 au Total Quality Management qui met l'accent sur la performance et la gestion basée sur les résultats.

A noter dans un contexte de marchandisation de l'enseignement supérieur, l'approche suggérée par Sylin & Delausnay, 2005 qui relève une définition de la qualité adaptée au non marchand et qui accorderait un rôle primordial à l'aspect relationnel, avec une position particulière occupée par l'utilisateur ou le client.

La notion d'excellence dans l'enseignement supérieur : élitiste, sociale ou sociétale ?

Dans leur ouvrage, De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.). 2016 mettent face à face deux, voire trois excellences, à savoir l'excellence élitiste d'un côté, et de l'autre l'excellence sociale et sociétale. Les auteurs rappellent la nécessité de conjuguer ces différents modes d'excellence pour un développement plus équilibré et harmonieux de la société :

« ...quel avenir réserve aux pays une excellence principalement élitiste, c'est-à-dire une formation de haute qualité réservée à un petit nombre d'étudiants, tous les autres ne pouvant accéder au mieux qu'à des formations de qualité moyenne ? Peut-on penser que cette situation serait idéale pour les pays, leur économie, leur compétitivité, leur croissance, leur emploi ? Ne vaut-il pas mieux que tous les citoyens puissent bénéficier d'une éducation de haute qualité ? Cette thèse ne serait-elle pas défendue par la théorie du capital humain, pourtant reconnue comme néolibérale ? Et pour que règnent une société inclusive et harmonieuse et un développement qui soit durable, ne faut-il pas former les étudiants d'aujourd'hui de sorte qu'ils soient demain des citoyens responsables grâce à une excellence sociétale ? » (De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.). 2016)

Comment les parties prenantes de l'enseignement supérieur : étudiants, enseignants, acteurs institutionnels appréhendent-elles l'excellence, mode particulier de la qualité dans les

établissements d'enseignement supérieur ? Ce tableau relatant les actions associées à un enseignement supérieur d'excellence nous en dit plus.

Du point de vue des étudiants	Du point de vue des enseignants	Du point de vue du système
<p>Forte sélection à l'entrée</p> <p>Taux d'échecs significatif</p> <p>Système de contrôle des connaissances exigeant, répété et diversifié</p> <p>Valorisation de compétences cognitives complexes (évaluées notamment par un mémoire)</p> <p>Employabilité des diplômés élevée</p>	<p>Sélection des enseignants les plus diplômés et les plus performants en termes de recherche ou d'expertise professionnelle</p> <p>Obligation soutenue de publication</p> <p>Contrats à durée déterminée avec évaluations périodiques</p> <p>Évaluation régulière de la qualité des enseignements</p> <p>Réseautage international</p>	<p>Valeur élevée des ressources (humaines, financières, techniques, documentaires, etc.) offertes par l'environnement de travail/d'études</p> <p>Infrastructures de haute qualité pour l'enseignement et la recherche</p> <p>Notoriété de l'établissement</p>

Tableau VIII : Différentes actions ou modalités associées à un enseignement supérieur d'excellence (Source : Parmentier, Palomba, De Ketele, Hugonnier, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.). 2016, P.19)

Les critères de qualité à privilégier :

L'approche de la qualité, à contextualiser n'est pas le seul aspect réclamant une spécification dans la mise en œuvre. Les critères de qualité, en Afrique particulièrement pour le cas nous occupant, doivent être également énoncés en fonction des réalités locales, des besoins urgents, et non de façon systématique épouser les conceptions élaborées par les universités et établissements de l'Europe et du monde occidental. Cette nécessité de critères adaptés à notre contexte est ici mise en lumière par Charlier & Croché, 2010 qui rappelle les différences entre les critères élaborés par les laboratoires du Nord et de ceux dont les laboratoires du Sud ont besoin :

« Les pays du Sud réclament des solutions pragmatiques à des questions qui empêchent leurs populations de se projeter sereinement dans l'avenir. Un des critères de qualité de l'enseignement qui y sera dispensé pourrait donc bien être la pertinence des réponses qui seront proposées à ces questions immédiates, triviales et urgentes. Cet enjeu de la qualité est tout sauf anodin. Les critères qui s'ébauchent aujourd'hui sont ajustés aux exigences des laboratoires du Nord, leur promotion favorise objectivement la préparation de professionnels d'élite capables de s'intégrer à des équipes du Nord. La réflexion sur la qualité ne peut s'abstraire des terrains où elle est menée, elle aboutit à des conclusions différenciées en fonction de ces lieux. La poursuite d'idéaux abstraits s'inscrit dans une finalité aussi légitime pour des laboratoires du Nord englobés dans des institutions couvrant tous les domaines de la connaissance que la mise au point de modes opératoires s'impose comme un but prioritaire à certains laboratoires du Sud. La relativité des critères de qualité incite à espérer qu'avant d'être décrétés universels, ils seront mis en débat et discutés avec les collègues des universités africaines inscrites dans les sociétés les plus démunies. Cela pourrait très heureusement aboutir aussi à faire admettre qu'un des critères importants de qualité de l'action d'une université du Sud est sa capacité à répondre de façon pertinente aux questions immédiates, triviales et urgentes que lui adressent ses environnements. » (Charlier & Croché, 2010, P.82)

Mais les systèmes d'enseignement supérieur africains, n'évoluant pas en vase clos sont appelés à s'inscrire dans le mouvement d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Celui-ci à un niveau mondial a pour principale caractéristique la marchandisation de l'enseignement supérieur. Dans ce cadre les critères de qualité d'une institution sont associés à une conception particulière, ainsi que le souligne Garcia, 2006 qui y voit la mainmise de l'entreprise et de ses besoins, dans la gestion des établissements d'enseignement supérieur :

« celui-ci doit être piloté par des équipes dirigeantes (et non pas être démocratiquement géré), il doit s'ajuster au monde de l'entreprise (et pour cela en intégrer les acteurs), il doit privilégier avant tout l'insertion professionnelle des étudiants, s'ajuster au marché du travail, soumettre les enseignants-chercheurs à une évaluation de leurs pratiques par les étudiants et à une valorisation de leurs recherches par l'établissement (inscription des recherches dans la politique d'établissement, etc.) » (Garcia, 2006, P.82)

Le rôle de l'établissement pour un enseignement supérieur de qualité :

Le rôle de l'établissement dans le cadre d'un enseignement supérieur de qualité est primordial : il doit par la mise en œuvre d'un enseignement de qualité (méthodes pédagogiques, contenus, conditions d'apprentissage, modes de certification) répondre à une demande sociale, mais

également contextuelle (traditions socioculturelles, expériences scolaires et professionnelles différentes) diversifiée afin d'obtenir une reconnaissance de ses offres de formation et qualifications. (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.22)

La performance universitaire : les indicateurs de la réussite des étudiants

Alors que les indicateurs principaux de la performance universitaire, consistent la plupart du temps à relater le taux de réussite des étudiants, qui détermine donc les classements et palmarès des établissements d'enseignement supérieur : « La réussite des étudiants est une thématique très présente dans les recherches et les débats sur l'université. On publie de plus en plus le classement ou le palmarès des universités selon le taux de réussite de leurs étudiants » (Paivandi, 2015)

« La performance étudiante se réduit à la réussite aux examens. D'une manière générale, les performances des établissements sont souvent quasiment exclusivement mesurées en termes quantitatifs et sur des critères de réussite et d'insertion » (SU2IP Interview, 2016)

Paivandi, 2015 émet des réserves sur la pertinence de ces indicateurs. En effet, les indicateurs ne devraient pas se limiter au niveau final des études et au rythme du parcours, mais devraient également prendre en compte la qualité des apprentissages, les pratiques d'études et la relation au savoir. (Paivandi, 2011)

L'auteur distingue donc la qualité de l'apprentissage de la performance universitaire (échec/réussite) contrairement au discours politique privilégiant la réussite formelle de l'étudiant comme seul facteur d'appréciation des résultats universitaires. (Paivandi, 2010)

3. L'Assurance-qualité : Définitions, procédures, évolution :

Les origines et les débuts de l'assurance-qualité :

Si le terme d'assurance-qualité a été introduit depuis très longtemps au Royaume-Uni (1832), aux États-Unis (1905), c'est dans le domaine de l'industrie et de l'économie qu'il faut en chercher l'origine. (Conseil Supérieur de l'Education, 2012 citant Lewis, 2011, Garcia, 2006 P.85, Mispelblom, 1995)

Il est notamment fait référence aux termes ISO (International organisation for standardisation), Total quality management, pour en relever l'ancrage dans l'économie :

« ISO [désigne] une organisation non marchande fondée en 1947 avec pour objectif initial de « faciliter la coordination internationale et l'unification des standards industriels » pour favoriser [...] le développement d'échanges internationaux de production. [...] La norme ISO 9000 publiée pour la première fois en 1897 a été développée pour établir un standard minimal

de Quality Management System qui assurerait que le produit exposé est conforme aux spécifications convenues entre l'acheteur et le vendeur. [Quant à] la Quality Management [elle montre] ce que fait l'organisme pour remplir les spécifications qualitatives du client et appliquer la réglementation de manière à satisfaire le client, à améliorer en permanence ses performances dans la poursuite de ces objectifs » (Conseil Supérieur de l'Education, 2012 citant Vinokur, 2005, P.87-88)

Ce rapprochement du monde de l'entreprise pourrait remonter à l'origine de l'assurance-qualité, née dans l'industrie avant de se propager au secteur des biens et services :

« Les techniques de contrôle et de l'assurance de la qualité sont nées dans le secteur des biens industriels, et ce n'est que depuis peu qu'elles s'étendent progressivement aux secteurs des services, marchands puis non marchand (santé, éducation, sécurité, administration...etc.) » (Vinokur, 2005, P.87)

L'Université polytechnique de Wolverhampton est la première université à avoir obtenu la certification ISO 9001 en 1994, afin de devenir « A market leader in the field of mass higher education with strong corporate goal but non-corporate culture. (Doherty, 1995) » (Vinokur, 2005, P.87)

« Un leader du marché dans le domaine de l'enseignement supérieur de masse avec un objectif d'entreprise très élevé mais sans une culture d'entreprise » (Traduction libre)

Transféré à l'Enseignement supérieur, le produit « enseignement » devrait respecter des normes minimales attestant de sa qualité.

Les domaines scientifiques et les plus professionnels ont été des pionniers dans l'analyse de la qualité de leur formation universitaire. (De Ketele, 2010)

L'utilisation de la notion de qualité et son application dans l'enseignement supérieur remonte, à plus récemment, plus précisément dans les années 90. Le Processus de Bologne constituera selon Fave-Bonnet, 2007 une occasion supplémentaire du lancement du mouvement pour l'Assurance-qualité afin notamment de soutenir les aspects le caractérisant, parmi lesquels donc, la politique d'harmonisation de l'offre de formation et la mobilité étudiante. (Fave-Bonnet, 2007)

La définition de l'assurance-qualité et de ses variantes :

Il n'existe pas de définition consensuelle de l'assurance-qualité, ainsi que le relevait Tremblay et Kis, 2008 dans une étude menée par l'OCDE parlant ainsi de la complexité de la notion. Toutefois des caractéristiques et traits communs, ressortent de la mise en perspective des

définitions de l'assurance-qualité, avec un accent particulier mis sur tel ou tel aspect. Ainsi il serait impossible d'évoquer l'assurance-qualité sans faire référence à une démarche, un processus, un ensemble d'actions, des procédures préétablies et systématisées.

Ces activités mises en place consistant à évaluer et estimer des données. Les visées et objectifs du processus évoquent une concordance, avec des critères établis attestant de la qualité ou témoignant de la satisfaction des destinataires. Enfin l'assurance-qualité peut porter sur des systèmes de formation, établissements ou institutions, programmes.

Une des définitions incluant ces différents domaines est celle de Vlasceanu, Grunberg et Parlea, 2004 cité par Martin et Stella, 2007 pour qui l'assurance-qualité est « un terme générique qui désigne un processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement » (Vlasceanu, Grunberg et Parlea, 2004 cité par Martin et Stella, 2007, P.39)

Egalement celle de l'Office Québécois de langue française cité par Fave-Bonnet, 2007 qui définit l'assurance-qualité comme « un ensemble d'activités préétablies et systématiquement mis 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 » (Office Québécois de langue française cité par Fave-Bonnet, 2007, P.5)

Pour Fave-Bonnet, 2007 prenant référence dans les textes relatifs au Processus de Bologne et à l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur), le terme « assurance quality » pourrait se traduire en trois termes distincts :

« L'évaluation de la qualité, l'assurance de la qualité ou la garantie de la qualité et le management de la qualité » (Fave-Bonnet, 2007)

Un terme est souvent employé en lieu et place de l'assurance-qualité : il s'agit de l'évaluation, plus précisément de l'évaluation de la qualité, concernant les établissements. Elle désigne selon Vlasceanu, Grunberg et Parlea, 2004 « Le propre processus d'évaluation externe [...] de la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur » (Vlasceanu, Grunberg et Parlea, 2004 cité par Martin et Stella, 2007, P.39)

Dans un sens moins général et plus technique, faisant référence à des données chiffrées, l'OCDE, 1999 définit l'évaluation (assessment) comme « une opération débouchant sur l'attribution d'une note, exprimée par un chiffre (pourcentage ou note sur une échelle de 1 à 4 par ex.) par une lettre (de A à F par ex.) ou par une appréciation (excellent, bien, assez bien, médiocre). Le barème comporte ou ne comporte pas de note minimum admissible (et il s'agit

d'une simple échelle à deux valeurs). L'évaluation se traduit par une note. En Angleterre, on utilise parfois le terme *evaluation* au lieu d'*assessment* » (Ocde, 1999, P.36)

Plusieurs procédures dérivant de l'assurance-qualité, et au-delà des formes de l'assurance-qualité qu'elles mettent en œuvre, elles relèvent de différentes manières de concevoir l'assurance-qualité dans les établissements d'enseignement supérieur.

Ainsi l'accréditation constitue, sans nul doute la pratique la plus courante parmi les procédures de l'assurance-qualité. Il s'agit d' « un processus d'autoévaluation et d'évaluation externe de la qualité utilisé dans l'enseignement supérieur pour analyser les institutions, et/ou les programmes concernant les critères de qualité et les besoins pour une amélioration de la qualité. [...] Le processus inclut une autoévaluation, l'évaluation par les pairs, la visite du site » (Materu, 2007, P.3)

Dans l'enseignement supérieur est également utilisé « l'audit, dont les procédures se rapprochent de l'accréditation, et constitue un processus d'évaluation d'un établissement ou d'un programme pour déterminer si les programmes, le personnel et les infrastructures rencontrent les buts cités et objectifs. C'est une évaluation d'une institution ou de son programme en relation avec ses propres missions, buts et critères cités. Un audit se focalise sur la redevabilité des établissements et programmes. » (Materu, 2007, P.3)

Cette procédure ne doit pas cependant être confondue avec l'audit qualité, une autre procédure de l'assurance-qualité, et qui désigne « l'approche qui a pour objectif d'évaluer non pas la qualité des activités ou les performances, mais la qualité des mécanismes internes d'assurance-qualité. Elle consiste à évaluer les forces et faiblesses des mécanismes d'assurance-qualité adoptés par un établissement afin de contrôler et d'améliorer les activités et les prestations. (Martin et Stella, 2007, P.40) » (Conseil Supérieur de l'Education, 2012, P.13)

Harvey, 2008 évoque le terme de « *verification* » pour caractériser cette démarche. (Harvey, 2008)

Il s'agit de vérifier si l'établissement possède des instruments et méthodes d'assurance-qualité fiables. De façon plus précise, et en détaillant les étapes et visées, OCDE, 1999 définit l'audit qualité en prenant pour référence les normes ISO : « L'ISO (Standards New Zealand, 1994) définit l'audit sur la qualité comme un processus à trois volets, au cours duquel, on vérifie : 1) si les procédures de qualité envisagées sont adaptées aux exigences déclarées ; 2) si les activités effectivement menées sont conformes au projet ; 3) Si ces activités sont efficaces par rapport aux objectifs déclarés » (Ocde, 1999, P.35)

Enfin des termes employés plus rarement sont cependant à distinguer de l'assurance-qualité et de l'évaluation de la qualité.

La revue académique consiste en une auto-évaluation diagnostique, et l'évaluation de l'enseignement, de l'apprentissage, de la recherche, des services et des résultats basés sur l'examen détaillé des programmes, de la structure, et l'efficacité d'un programme aussi bien que la qualité et les activités de ses facultés. (Materu, 2007, P.3)

Quant à l'habilitation, c'est un processus autorisant un nouvel établissement ou programme à lancer ses activités. (Materu, 2007, P.4)

Le contexte mondial de l'assurance-qualité :

On assiste dans le contexte international de l'enseignement supérieur, à l'émergence de plusieurs faits et caractéristiques, dont l'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'appropriation de l'assurance-qualité par les institutions nationales.

Erigées en nécessité dans la compétition mondiale que se livrent les différentes économies, la qualité et l'assurance-qualité la garantissant, s'internationalisent et deviennent des outils par lesquels l'enseignement supérieur contribue à atteindre des objectifs sociaux et économiques. Cette internationalisation consisterait selon le Conseil Supérieur de l'Education en une « mise en place de regroupements régionaux (ENQA...) [...] recours à des évaluateurs étrangers, [...] assurer la qualité de la formation transfrontalière, [...] la possibilité de choisir des organismes d'assurance-qualité, [...] des efforts pour les établissements de se faire reconnaître par des organismes étrangers » (Conseil Supérieur de l'Education, 2012, P.27-28)

En Europe, cet aspect avait pour but de renforcer l'EEES, l'EER et in fine l'attractivité de ses établissements :

« Bref, les organismes responsables de l'assurance-qualité en continent européen semblent avant tout représenter des institutions servant à consolider l'EEES et l'EER, en particulier en y favorisant la mobilité, et du coup en contribuant à leur attractivité tant auprès des étudiants et du personnel européen que de ceux d'autres régions du monde » (Conseil Supérieur de l'Education, 2012, P.35)

L'appropriation spécifique des procédures par les institutions nationales constitue un autre fait majeur de l'assurance-qualité dans le contexte mondial de l'enseignement supérieur. Il y'a d'abord le constat : « L'examen des représentants des acteurs sociaux montre que les politiques internationales d'assurance-qualité font l'objet d'appropriation nationale » (Saarinen, 2009)

Ce constat, dans le contexte européen est confirmé par Saarinen et Ala-Vahala, 2007 qui relèvent le contraste entre les directives du Processus de Bologne et des textes l'instituant d'une part, et la mise en œuvre au plan national, d'autre part qui s'avère spécifique :

« Officiellement, les objectifs relatifs à la qualité du Processus de Bologne sont plutôt sans équivoque, selon les documents du processus. La mise en œuvre au niveau national semble, en revanche, plus problématique (Stensaker et Harvey, 2006 ; Haug, 2003). Chaque pays œuvre dans son propre contexte historique, avec ses traditions nationales, ce qui conduit naturellement à des approches différentes pour la mise en œuvre. Le même (sic) semble s'appliquer quant à l'assurance de la qualité et à l'accréditation, cette dernière étant, dans certains pays, un élément nouvellement introduit dans le domaine de l'assurance qualité. » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.35 citant Saarinen et Ala-Vahala, 2007)

L'appropriation nationale s'effectue dans les établissements, qui sont chargés de mettre en œuvre dans les domaines ciblés de leurs activités les directives des institutions nationales. Lamoure-Rontopolou, 1998 relève dans ce cadre plusieurs aspects : « formation, recherche, gestion des ressources, condition de vie des étudiants, relation avec l'environnement national et international » (Lamoure-Rontopolou, 1998, P.20)

Quelle est la place de l'enseignement supérieur africain, dans ce cadre ? Comment s'effectue la réappropriation des réformes de Bologne, au niveau continental et national, particulièrement dans l'aspect de l'assurance-qualité ? Sous quels traits spécifiques devraient se construire ces réformes, les systèmes ont-ils la capacité et l'autonomie pour les conduire ?

Tels sont les enjeux primordiaux du transfert du Processus de Bologne, et conséquemment une fenêtre ouverte sur de potentiels développements positifs à en attendre.

Les différentes pratiques de l'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité :

Les pratiques de l'assurance-qualité se caractérisent par une multiplicité et une diversité des procédures les mettant en œuvre : « l'assurance-qualité désigne un ensemble large et hétérogène de pratiques renvoyant à des organismes, ressources, méthodes diversifiées » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.25)

Cette hétérogénéité de pratiques ne remet toutefois pas en cause des similitudes dans la nomenclature et les différentes étapes des procédés en vigueur.

Ainsi l'on est passé en Afrique et dans les pays en voie de développement (PVD) d'une assurance-qualité et d'une évaluation de la qualité basées sur des normes traditionnelles à des procédures plus formalisées et intégrant des procédures reconnues universellement.

En Afrique francophone subsaharienne particulièrement, les procédures d'évaluation étaient commanditées par des bailleurs de fonds, qui en dictaient les orientations dans le cadre de financement de projets portant sur des systèmes ou institutions de l'enseignement supérieur :

« Dans les pays en voie de développement, notamment ceux de l'Afrique francophone subsaharienne, les rapports d'expertise, le plus souvent commandités par les bailleurs de fonds en préalable au financement de projets, font un état des lieux assorti de recommandations pour l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur ou suivant le cas d'une institution particulière. Ce type de d'opération, somme toute assez fréquente présente l'avantage de fournir des éléments d'évaluation de l'établissement mais ils sont sélectifs, voire parfois orientés en fonction des seuls projets envisagés » (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.33-34)

On remarque, toujours dans le contexte d'une évaluation des établissements d'enseignement supérieur, des similitudes entre les pays francophones d'Afrique subsaharienne et la France.

Ces références communes étant dues aux vestiges de la colonisation, avec des pays africains adoptant les mêmes structures, à quelques variantes près, que celles de l'ancien colonisateur dans les domaines institutionnels, réglementaires et pédagogiques de l'enseignement supérieur. (Lamoure-Rontopoulou, 1998)

Quel état des lieux pourrait t-on faire des pratiques d'assurance-qualité et de l'évaluation de la qualité ? De nombreuses activités ont cours, de façon générale en Afrique :

« Les activités diffèrent dans leur vision et méthodes se rangeant de la simple autorisation (Licensing) des institutions par le ministère de tutelle (de l'enseignement supérieur) à un large programme d'accréditation et de classement des institutions. Dans les établissements d'enseignement supérieur, l'autoévaluation et les audits académiques sont progressivement adoptés pour suppléer les méthodes traditionnelles (par exemple l'utilisation d'examineurs externes » (Materu, 2007, P.VIII)

De façon plus restreinte, les activités des agences nationales d'assurance-qualité se ressemblent et s'énumèrent ainsi : auto-évaluation, revue par les pairs (examen externe par les pairs), visite de site et un rapport écrit. (Materu, 2007)

Dans les établissements d'enseignement supérieur toutefois, les pratiques les plus communes font référence à des évaluations externes, l'autoévaluation et les audits académiques. (Materu, 2007)

On pourrait également distinguer les pratiques associées à l'assurance-qualité par le fait que les personnes l'effectuant sont recrutées à l'intérieur et au sein des établissements (Assurance

Qualité Interne AQI) ou à l'extérieur de ceux-ci (Assurance Qualité Externe AQE) avec pour base une activité interne, l'autoévaluation. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012)

Mais de façon concrète, à quelles étapes obéiraient les processus d'assurance-qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, ou encore quelles sont les principales activités caractérisant ce processus, ainsi que leur enchaînement ?

Aussi bien Materu, 2007 que Lewis, 2011 relèvent trois moments-clés dans les procédures d'assurance-qualité : une autoévaluation, une évaluation externe (revue par les pairs) et la publication et transmission d'un rapport : « Cette approche est composée d'une auto-évaluation de l'institution (ou des programmes) suivie d'une évaluation par les pairs et de la transmission des recommandations à l'établissement, au gouvernement et même aux investisseurs » (Materu, 2007, P.XV)

« L'établissement procède à une autoévaluation.

Un groupe de pairs examine l'autoévaluation.

Ce groupe de pairs visite l'établissement.

L'organisme d'assurance qualité rend publique sa décision, ses recommandations ou son rapport d'évaluation. » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.26)

A noter que dans le processus d'assurance-qualité, l'évaluation à proprement parler peut également se décliner en deux catégories, selon la (les) conception (s) choisie (s) :

- « L'évaluation mesure-quantitative » avec le relevé de ratios tels que ceux des étudiants diplômés/étudiants inscrits, le nombre de professeurs/nombre total d'enseignants
- Et l'évaluation diagnostic-expertise-contrôle utilisée dans le but de fournir des informations concernant un établissement d'enseignement supérieur, pour des réaménagements éventuels en rapport avec les objectifs initiaux. (Lamoure-Rontopoulou, 1998)

Des pratiques connexes aux activités d'assurance-qualité sont enfin à relever. On pourrait évoquer l'accréditation, l'agrément, ou l'homologation, l'audit-qualité, les revues académiques, les classements...etc.

L'accréditation occupe une position particulière. En effet si les processus d'assurance-qualité s'inspirent largement des procédures d'accréditation dans leur déroulement, les finalités n'en sont pas toujours les mêmes. Alors que l'accréditation vise à accorder à un établissement tel ou tel statut ayant des effets au niveau de l'établissement (autorisation) ou de ses étudiants (accès

aux bourses d'études) (Ocde, 1999, P.37) l'assurance-qualité ne débouche pas toujours sur des décisions de ce type, et a pour principale finalité l'amélioration de la qualité des établissements (ou des programmes).

Les différentes approches de l'assurance-qualité :

Les procédures d'assurance-qualité se caractérisent par leur évolution, mais aussi leurs visées et objets. Il en résulte que les approches de l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur ont relevé de différentes conceptions. Ainsi l'on est passé d'une approche de l'assurance-qualité privilégiant les intrants et la mesure de la qualité, à une approche ayant pour visée la recherche et l'amélioration de la qualité :

« L'approche simple de l'assurance-qualité reposant sur l'avis intuitif des évaluateurs et les ensembles de mesures quantitatives axés sur les intrants ne suffisent plus. A mesure qu'ils évoluent, les systèmes d'assurance-qualité doivent mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité » (Lewis, 2011, P.391 cité par Conseil Supérieur de l'Education, 2012, P.27)

Cette approche de la qualité pourrait avoir été inspirée du monde de l'entreprise, avec comme impératif la course à l'efficacité et aux résultats. Sous d'autres cieux (Canada, Québec) on parle de l'influence de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) afin d'évoquer l'appropriation des normes de l'entreprise pour la gestion des établissements d'enseignement supérieur.

Une assurance-qualité avec pour but l'amélioration de la qualité se traduit donc, par une attention accrue accordée aux résultats, plutôt qu'aux intrants, c'est-à-dire les investissements injectés dans un système ou une institution : matériels, équipements, ressources humaines et financières.

L'atteinte d'objectifs précis et prédéterminés, l'efficacité des moyens mis en œuvre, les retombées de l'apprentissage (les performances des étudiants) constituent les domaines à privilégier et analyser.

Dans un continuum de temps, nous pouvons faire remarquer que dans l'évaluation des institutions, l'on est passé d'une évaluation basée sur le contrôle et la mesure, avec une attention particulière sur les inputs et les intrants (budget alloué, qualification des enseignants et des personnels administratifs) à une évaluation basée sur les processus (utilisation des matériels, fonctionnement de l'administration...) et enfin à une évaluation axée sur les résultats (nombre de diplômés, compétences acquises, insertion des diplômés dans le monde du travail, prestige de l'école, prix scientifiques...)

Les années 80 ont vu se multiplier les pratiques d'évaluation de la qualité dans l'éducation, avec pour caractéristiques des activités liées au contrôle, à la mesure et au management de la qualité.

Henaff, 2006, envisage une approche de l'assurance-qualité tournée vers l'amélioration de la qualité et visant à instituer une culture de la qualité (et de son amélioration) dans l'établissement. Elle la distingue de l'assurance-qualité envisagée comme mesure de la qualité, et en relève les implications et avantages :

« L'assurance qualité ne doit pas être envisagée comme un instrument de mesure de la qualité, mais comme un outil d'évaluation de l'adhésion des établissements d'enseignement supérieur au principe de la recherche de qualité, et comme un processus par lequel cette qualité peut être améliorée. L'assurance qualité requiert en effet à la fois une évaluation externe et une auto-évaluation, propre à instiller cette culture de l'évaluation et de la régulation si nécessaire à l'amélioration de la qualité. Bien qu'il soit tentant de chercher à mesurer la qualité, ce qui a le mérite de produire des signaux simples permettant aux acteurs de se positionner sur les marchés, et de favoriser les arbitrages budgétaires, ces signaux sont réducteurs d'une réalité complexe. En raison de sa nature, la qualité apparaît davantage comme un objectif qu'il faut chercher à atteindre que comme un objectif qui peut être atteint concrètement. Si la mesure en effet permet d'évaluer la situation de départ, c'est par la suite dans le processus permanent de recherche de la qualité que réside son potentiel d'amélioration et non pas dans l'aboutissement du processus. » (Henaff, 2006, P.3)

Enfin, plutôt que de ne prendre en compte que l'aspect des acquis des étudiants, l'approche de l'assurance-qualité devrait être envisagée comme une évaluation globale (Canard, 2008) impliquant divers aspects des institutions, étant donné la complexité de la notion de qualité dans l'enseignement supérieur :

« La qualité d'une formation comme d'un enseignement est le fruit de plusieurs formes de coproduction 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 » (Canard, 2008, P.3)

L'évolution de l'assurance qualité et de ses pratiques :

Les pratiques d'évaluation de la qualité de façon générale, et de l'assurance-qualité en particulier, ont connu une expansion notable, depuis le milieu et la fin des années quatre-vingt. Ceci s'est traduit par une diversification et une multiplication des pratiques, mais également une prolifération de la littérature, et des écrits consacrés à l'assurance-qualité :

« Littérature et dispositifs d'évaluation, gestion et contrôle de la qualité des établissements d'enseignement prolifèrent depuis une dizaine d'années » (Vinokur, 2005, P.83)

Alors que les pratiques d'évaluation de la qualité se caractérisent par leur multitude :

« L'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur est un secteur en pleine expansion depuis le milieu des années 1980 : certification d'assurance-qualité, accréditation des établissements et des programmes, certification des agences d'accréditation, tests, mesures des compétences, classements internationaux des publications scientifiques, palmarès des universités, indicateurs de qualité des enseignements supérieurs nationaux...etc. » (Vinokur, 2006b, P.109)

On assiste également à une multitude des revues internationales consacrées à l'assurance-qualité. (Vinokur, 2005, P.83)

Ce qu'il faudrait retenir sur l'évolution des procédures de mesures de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, c'est qu'elles s'inscrivent dans une perspective de restructuration des systèmes éducatifs depuis l'échelle globale des marchés internationaux, jusqu'aux entités individuelles des établissements. (Vinokur, 2005, P.86)

Les systèmes d'assurance-qualité mis en place à travers le monde, et à fortiori en Afrique se caractérisent par leur aspect relativement récent, et quasi-inexistant pour l'enseignement supérieur en Afrique. C'est surtout dans les termes et concepts employés que cet aspect transparaît dans les politiques d'assurance-qualité.

Harvey, 2008 souligne un parcours et une implantation différente de l'assurance-qualité selon les pays : « Dans certains pays, l'assurance de la qualité portait sans doute un autre nom, existait depuis plus de vingt ans alors que dans d'autres pays, tout ce qui s'y apparente dans les sphères de l'enseignement supérieur est entièrement nouveau » (Harvey, 2008, P.18)

Le cas est plus frappant dans le cas de la France et des pays en voie de développement, ainsi que le relève Lamoure-Rontopoulou, 1998, trouvant dans les pratiques évaluatives une norme générale de l'assurance-qualité et de ses variantes :

« En somme, si les pratiques évaluatives étaient loin d'être inconnues en France et dans les pays en voie de développement, la diffusion de l'évaluation sous forme de procédure organisée, institutionnellement reconnue et acceptée par les établissements n'est un phénomène que relativement récent » (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.34)

Ce caractère récent explique sûrement les évolutions contrastées qu'il nous est donné de voir, de même que l'aspect incomplet et perfectible attaché aux différents systèmes d'assurance-qualité. Une très forte croissance du nombre des systèmes d'assurance-qualité est également à relever :

« L'assurance qualité fait actuellement l'objet d'un vif intérêt dans de nombreux États du monde, si bien que les pratiques mises en place en la matière forment un paysage en continuelle évolution. De fait, la recension des écrits montre que, depuis une dizaine d'années en particulier, plusieurs systèmes et modalités d'assurance qualité font l'objet de transformations, voire de réformes, qui, parce que trop récentes, demeurent incomplètes ou ont des effets encore difficiles à appréhender » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.25)

Les justifications de la mise en place des pratiques d'assurance-qualité :

Les pratiques d'assurance-qualité dans les établissements d'enseignement supérieur pourraient se justifier par l'émergence de plusieurs facteurs, matérialisant des changements dans ce secteur.

Ainsi l'accroissement de la demande sociale et l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur (Martin, Stella, 2007) qui se traduit par la croissance et la diversification des effectifs et profils étudiants (Canard, 2008) entraîne également une exigence en hausse des investissements publics. En retour, des mécanismes doivent être mis en place, afin notamment de rassurer le public et les parties prenantes que les dépenses sont effectuées de façon adéquate. C'est le principe de l'imputabilité :

« En général, ce changement a été justifié par un niveau significatif des investissements publics dans l'enseignement supérieur et le besoin de rassurer le public que les fonds sont dépensés adéquatement dans un environnement de dérégulation partielle et d'une plus grande diversité des opérateurs (fournisseurs) de l'enseignement supérieur » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.29)

C'est dans le même cadre que doit être également relevé l'autonomie des établissements, justifiant la mise en place des procédures d'assurance-qualité. Cette autonomie observée à travers le monde n'est pourtant pas de mise en Afrique subsaharienne, francophone notamment.

Dans ce cas, les procédures d'assurance-qualité, au lieu de constituer une contrepartie à cette autonomie afin par exemple de garantir le bon usage des fonds alloués, pourraient être perçues comme un moyen de contrôle des autorités dirigeantes.

L'enseignement supérieur se caractérise également par une implication plus importante d'opérateurs et de fournisseurs privés. Il en résulte une diversification de l'offre de formation. Ce qui accentue la concurrence entre établissements d'enseignement supérieur. D'où la nécessité des procédures d'assurance-qualité visant à garantir la qualité des formations. Ce phénomène est constaté de façon plus pertinente sous nos cieux :

« En Europe orientale, en Amérique du sud et dans une certaine mesure en Afrique le facteur qui a le plus joué en faveur de l'EEQ (Evaluation Externe de la Qualité) a été la nécessité de gérer la prolifération des établissements privés » (Ocde, 1999, P.34)

Plusieurs raisons sont donc à l'origine du développement des procédures d'évaluation de la qualité. Nous pourrions évoquer : la création d'un marché international et transnational de l'Enseignement supérieur, de nouveaux modes de gestion des établissements d'enseignement supérieur, la multiplication et la diversification de l'offre de formation...etc.

L'expansion et le développement rapide de l'enseignement supérieur à travers la multiplication et la diversification de l'offre de formation constitue une des raisons principales de l'instauration des procédures d'évaluation, de contrôle de la qualité ainsi que de l'assurance-qualité. Cette expansion se traduit par la création et le développement rapide d'établissements d'enseignement supérieur, ce qui entraîne des baisses légitimes de la qualité. Les instruments de contrôle de la qualité permettent de maîtriser l'offre de formation, mais surtout d'informer et de protéger les étudiants. (La Lettre de l'Adea, 2005, P.2)

La mise en place de procédures d'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur se justifie également par la construction d'un marché international et transnational nécessitant des instruments de contrôle. En effet l'échange des services d'enseignement entre différents pays exige que la qualité des dits services soit attestée :

« Le récent « mouvement qualité » répond à des besoins nouveaux de construction des marchés transnationaux du travail et de l'éducation, et de pilotage flexible de la production des services d'enseignement » (Vinokur, 2005, P.84)

« La construction de ces nouveaux marchés des services d'enseignement requiert un appareillage de mesures internationales de la qualité des services échangés » (Vinokur, 2005, P.83)

La montée en puissance de ces procédures est également dictée par les nouveaux modes de pilotage en vigueur dans l'enseignement supérieur, qui voient les établissements comme des entreprises, avec un accent mis sur l'atteinte des résultats. Les établissements d'enseignement supérieur deviennent ainsi des entités stratégiques dans le développement économique et industriel, et à ce titre leur mode de gestion s'adapte aux impératifs socio-économiques en adoptant les instruments et attributs de l'entreprise, normes et standards de qualité, gestion basée sur les résultats... etc. :

« Deux mouvements récents qui rompent l'unité des systèmes nationaux de contrôle de l'enseignement sont à l'origine de cette expansion : le premier est la mutation du mode de pilotage d'un enseignement supérieur mobilisé sur le front de la guerre économique, le second l'intensification des échanges internationaux de services d'enseignement. Le besoin d'un système d'indicateurs de qualité apparaît donc à deux niveaux : celui de la gestion interne des établissements et celui de leurs échanges extérieurs » (Vinokur, 2006b, P.109-110)

Enfin les pratiques d'assurance-qualité se justifient par l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Phénomène dont la mondialisation et les accords de libre circulation des biens et services, ainsi que du commerce international : AGCS, GATT... sont à la base. L'internationalisation se traduit par l'émergence de formations transfrontalières, un marché international de l'assurance-qualité se mettant progressivement en place. Cet ensemble de données implique des exigences, notamment en termes d'élaboration des standards de qualité, d'un niveau minimum d'harmonisation de l'offre de formation, de la garantie de la qualité des formations permettant la mobilité interuniversitaire et internationale.

L'enseignement supérieur en Afrique doit également se conformer aux procédures d'assurance-qualité, afin de ne pas être en marge des institutions s'inscrivant dans un contexte international. D'autres enjeux, mis à part les aspects académiques justifient la mise en place de procédures d'assurance-qualité en Afrique. Il s'agit principalement des enjeux économiques et politiques. L'enseignement supérieur, vecteur de croissance économique doit pour être efficace être de qualité, et le continent présente de grandes potentialités, en termes notamment de population scolaire et étudiante. Placées dans de bonnes conditions ces populations pourraient contribuer au développement économique et social. Dans le cas contraire, l'Afrique continuera d' « exporter » ses talents vers des pays et des régions plus soucieuses de recruter étudiants, chercheurs et travailleurs éduqués et qualifiés, dans le marché concurrentiel de l'enseignement supérieur.

Le rôle des établissements dans l'assurance-qualité :

L'établissement d'enseignement supérieur occupe un rôle primordial dans le déroulement du processus d'assurance-qualité. C'est surtout en termes de responsabilité que l'institution se positionne. Le rôle des établissements est en effet de s'ériger en garante de la qualité des diplômes, à défaut de « vendre » ceux-ci aux États (Garcia, 2011) ce qui est éthiquement et moralement inadmissible, et allant à contre-courant des valeurs académiques.

Cette responsabilité est d'autant plus nécessaire que l'évaluation doit s'effectuer en tenant compte, dans la construction des outils d'autoévaluation, des besoins des établissements notamment dans les domaines de l'organisation, du fonctionnement et des résultats. (Lamoure-Rontopoulou, 1998)

De façon encore plus précise, des sous-domaines doivent être ciblés, afin d'éclairer les différentes parties prenantes et, à titre d'informations pertinentes, dans la perspective d'une amélioration de la qualité : ces sous domaines comprennent souvent les missions, ressources et normes à respecter.

Le déroulement de l'assurance-qualité : mécanismes

Le déroulement de l'assurance-qualité donne lieu à de multiples applications, dont la diversité même nous rappelle la complexité du processus.

Pour Tremblay et Kis, 2008, cette variété de la mise en application de l'assurance-qualité s'explique par plusieurs aspects qu'ils énumèrent. Selon les modalités, caractéristiques et formes que prennent ces aspects, le déroulement du mécanisme d'assurance-qualité se révèle différent. Ainsi les mécanismes différeront selon l'entité dont relève les pratiques d'assurance-qualité, qui peut être l'État, les établissements ou les groupes privés. (Conseil Supérieur de l'Education, 2012, P.15)

D'autres caractéristiques sont relevées telles que le statut de l'organisme responsable, l'unité d'analyse (programme ou établissement) l'étendue de l'évaluation (institution, national ou supranational) les critères d'évaluation (normes minimales, excellence, objectifs visés), le caractère obligatoire ou volontaire, les méthodes (auto-évaluation, examen par les pairs ou examen externe, visite de sites, analyse de données), les instruments (lignes directrices, rapport d'autoévaluation, sondages, indicateurs...) et les données privilégiées (données quantitatives ou qualitatives, factuelles ou perceptuelles, la nature des résultats livrés, des décisions prises et du suivi effectué (rapport public, ou non, recommandation, gratification ou sanction) (Conseil Supérieur de l'Education, 2012, P.15)

A cette complexité et multitude des applications, Harvey, 2008 ajoute également une intrication des procédures souvent dans un même système :

« Il existe une myriade de « voies » montrant à quel point le processus d'assurance de la qualité peut être complexe d'autant plus souvent que plusieurs pratiques se superposent au sein d'un même système national de formation universitaire (Tremblay et Kis, 2008, P.262-263) (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.15)

Le déroulement des procédures d'assurance-qualité et d'évaluation de la qualité a été l'objet de restructuration et d'adaptation : ainsi dans une perspective de construction des marchés internationaux, la qualité des producteurs (établissements) s'est-elle substituée à la qualité des produits (diplômés) (Vinokur, 2005, P.86); de même les critères d'excellence intrinsèques dans les établissements ont cédé la place à des procédures formelles d'excellence extrinsèque (Vinokur, 2006a, P.102 citant Bikas, 1992), ici également dans une volonté d'optimisation économique et marchande, et même de conformité aux exigences du marché du travail.

A l'échelle de l'établissement et de façon plus concrète, ceci se traduit par les dimensions prises en compte dans l'évaluation de la qualité et décrites par Niergaard, 1999 : le désiré, la reconnaissance de la qualité de ce désiré, la conformité de ce qui est produit à des normes établies. (Niergaard, 1999 cité par Bouchard, Plante, 2002, P.223)

En fin de compte, on pourrait affirmer avec Vinokur que la procédure d'assurance-qualité dans un établissement d'enseignement supérieur vise à augmenter et améliorer la productivité en réduisant les coûts, tout en gérant les conflits d'intérêt des parties prenantes. (Vinokur, 2006b)

Les domaines et objets de l'assurance-qualité :

Sur quels domaines devraient porter le processus d'assurance-qualité ? Plusieurs domaines ont été identifiés par différents auteurs. Harvey, 2008 prenant pour base les moments et groupes d'activités détermine trois domaines prioritaires à analyser : les intrants (ressources allouées), les processus (modes de fonctionnement...) et les résultats (taux de diplomation, et nombre de publications des professionnels) (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.13)

Materu, 2007 dans le processus d'assurance-qualité d'un établissement d'enseignement supérieur relève l'importance à accorder aux activités académiques, en mettant l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage :

« L'assurance-qualité dans les établissements d'enseignement supérieur est mis en place à travers les processus d'enseignement et d'apprentissage. Il inclut la sélection des candidats à l'admission, les procédures de recrutement et de promotion du personnel, le passage en revue

des programmes (curricula), les équipements pour l'enseignement et l'apprentissage, le développement et les mécanismes de gestion, l'évaluation par les étudiants du personnel, des contrôles⁴ externes en fin de semestre et en fin d'année, les audits ou contrôles académiques » (Materu, 2007, P.31)

De façon encore plus précise, il relève les domaines suivants à analyser :

« Les standards les plus connus dans les études de cas sont la mission et vision, les programmes académiques, les ressources des bibliothèques, les ressources technologiques et physiques, les nombres et qualifications du personnel, le nombre d'étudiants et leur niveau d'entrée (qualifications d'entrée) et les ressources financières (liées au nombre d'étudiants) » (Materu, 2007, P.XVIII).

Ces domaines se dégagent de la recension des études de cas en Afrique subsaharienne.

Enfin le Conseil Supérieur de l'Education, 2012 dans un contexte différent (Québec, Canada) suggère les domaines suivants à interroger lorsque l'établissement constitue l'unité d'analyse : « [...] mission, [...] gouvernance, [...] efficacité de gestion, [...] programme académique, [...] personnel enseignant, [...] ressources d'apprentissage, [...] études et services connexes, [...] installations matérielles, [...] ressources financières (Peace Lenn, 2004, P.8) » (Conseil Supérieur de l'Education, 2012, P.15 citant Martin, Stella, 2007, P.63)

Les avantages et aspects positifs de l'assurance-qualité :

Des avantages et aspects positifs sont attachés à la pratique de l'assurance-qualité, notamment dans les établissements d'enseignement supérieur, en constituant les unités d'analyse.

Ici le mode d'évaluation entraîne des avantages spécifiques. Ainsi l'autoévaluation, procédure d'évaluation prise en charge par l'établissement lui-même, avec des évaluateurs provenant de l'institution et regroupés en différentes équipes, permet l'amélioration de la qualité de l'établissement : « l'expérience des institutions à travers les études de cas que les pays nous donnent à voir montre que le processus d'auto-évaluation (de l'établissement ou des départements) a des effets positifs sur la culture de la qualité dans une institution ou un département » (Materu, 2007, P.24, P.XVI)

Cet aspect de l'assurance-qualité, de par le fait de recourir à des évaluateurs et personnes ressources rencontrées au sein de l'établissement inscrit celui-ci de façon durable dans une

⁴ Nous avons traduit le terme originel examination par contrôle

perspective d'amélioration continue, notamment en s'appropriant les outils et méthodes d'évaluation :

« Le processus d'autoévaluation est largement perçu comme l'aspect le plus précieux de l'assurance qualité parce qu'elle aide les établissements à renforcer leurs moyens en leur sein. Cette fonction de renforcement des moyens d'autoévaluation est valable dans n'importe quel contexte, mais il est particulièrement important dans les pays d'Afrique subsaharienne où les moyens sont très faibles » (Materu, 2007, P.12)

De façon plus détaillée les avantages des procédures d'assurance-qualité et notamment de l'autoévaluation résident dans l'amélioration des relations sociales au sein de l'établissement, avec tous les effets positifs à attendre de l'implication des différents membres de l'institution, dans l'identification des points forts et des points faibles de l'institution suite à une évaluation sous forme de diagnostic :

« L'auto-évaluation approfondit la cohésion sociale et le travail en équipe parmi le personnel et renforce également chez celui-ci la capacité à rendre compte des résultats du processus. Plus concrètement, l'autoévaluation aide également les établissements à identifier leurs propres forces et faiblesses, cependant qu'elle procure une plus grande attention aux indicateurs clés de performance » (Materu, 2007, P.XVI)

Les autres modes ne sont cependant pas à négliger dans les apports qu'ils permettent : le recours aux pairs extérieurs (revue par les pairs) permet « le partage d'expériences, le brassage d'idées propres à l'adoption de pratiques prometteuses » (Conseil Supérieur de l'Education, 2012, P.21)

L'assurance-qualité en Afrique : contraintes, difficultés et besoins :

Les pratiques de l'assurance-qualité en Afrique donnent lieu à des exigences, mais surtout des contraintes et difficultés. La massification de l'enseignement supérieur, allant de pair avec des effectifs pléthoriques rend plus difficile l'institutionnalisation de la qualité et des procédures la garantissant, telles que l'assurance-qualité et l'évaluation de la qualité.

Les principales difficultés découlent généralement de cet état de faits, qui couplé à des contraintes budgétaires donne à voir un enseignement supérieur africain en crise. Ainsi pourraient être évoqués :

- Un manque du personnel qualifié et compétent qu'exigent les procédures d'assurance-qualité : « le manque de personnel qualifié est l'une des contraintes majeures au large développement et à l'efficacité des pratiques d'assurance-qualité dans la région » (Materu, 2007, P. P.XVIII)

La disponibilité des personnels académiques et administratifs formés aux procédures d'assurance-qualité, est exigée aussi bien au niveau de l'établissement examiné, que dans le cadre d'une évaluation externe ou sur des agences d'assurance-qualité ou de groupe de pairs habilités à effectuer ces évaluations.

- L'absence de documentation et de données attestant de la pertinence de l'assurance-qualité sur la qualité et l'efficacité des systèmes d'enseignement supérieur : « ...inaptitude à convaincre de l'évidence de l'impact direct de l'assurance-qualité sur la qualité de l'enseignement, et la pertinence (adéquation) des diplômés... » (Materu, 2007, P.58)

« Peu est connu sur l'impact de l'assurance-qualité sur la qualité des diplômés, les attitudes des employeurs sur les diplômés et les résultats de recherche des institutions d'enseignement supérieur, également si la mise en œuvre d'un système rigoureux d'assurance-qualité actuellement améliore la qualité des diplômés qui rejoignent le marché du travail et la recherche dans les institutions. » (Materu, 2007, P. P.XV)

- Des ressources financières limitées : la mise en œuvre de l'assurance-qualité exige des ressources financières importantes, ce qui est mis en évidence par l'énumération des besoins financiers pour les procédures d'assurance-qualité en Afrique : « Dans l'ensemble, il semble correct de savoir que même un modeste effort d'assurance-qualité dans un pays avec les établissements d'enseignement supérieur pourrait coûter au moins 700 000 \$ US, dont 450 000 \$ US pour l'agence et 250 000 \$ US pour les institutions. Ceci n'inclut pas les charges nécessaires pour améliorer les chances d'être en adéquation avec les standards (critères) (par exemple l'actualisation des laboratoires d'enseignement en sciences, l'accroissement du nombre de facultés à plein temps, l'accroissement de l'accès aux ordinateurs) et le temps passé par le personnel sur des aspects variés du processus » (Materu, 2007, P.46)
- La fracture numérique induisant un retard de l'Afrique dans l'appropriation des TIC, ce qui se traduit par un déficit des équipements informatiques et numériques.
- Des difficultés dans la récolte et la systématisation des données.

L'assurance-qualité en Afrique : perspectives et solutions :

Pour surmonter ces difficultés et mettre en œuvre une assurance-qualité efficace et pertinente pour l'Afrique, des actions sont à entreprendre. Notamment dans les domaines du coût et des

besoins en ressources humaines, qui souvent constituent les principaux défis des systèmes d'assurance-qualité en Afrique. (Materu, 2007, P.VIII)

Une des voies préconisées pour résoudre les problèmes de coûts pourrait consister à instituer un lien entre les finances publiques et la pertinence des processus d'assurance-qualité, en conditionnant l'octroi de fonds publics à une implémentation correcte des processus d'assurance-qualité :

« Relier le financement public (financements compétitifs et autres financements publics) aux processus d'assurance-qualité et à ses restructurations pourrait jouer un rôle-clé dans le renforcement de la redevabilité et dans l'encouragement des établissements à réaliser les améliorations de la qualité » (Materu, 2007, P.48)

Le renforcement des capacités des ressources humaines exigées par les procédures d'assurance-qualité constitue une autre solution à envisager. Ici une procédure à expérimenter réside dans la coopération entre systèmes d'enseignement supérieur ou agences nationales des pays africains dans les pratiques mises en œuvre. Les problèmes de l'enseignement supérieur se caractérisant par leur similitude en Afrique, des échanges d'expériences aboutissant à une recension des bonnes pratiques pourraient être une perspective à explorer : « Le partage de connaissances sur les expériences en assurance-qualité parmi les pays africains et avec d'autres régions dans le monde est particulièrement nécessaire » (Materu, 2007, P.XVI)

Un des chantiers primordiaux de l'assurance-qualité a trait à la pertinence des critères de qualité, surtout dans leur rapport avec les besoins du marché du travail. L'établissement de critères en adéquation avec le contexte socio-économique et professionnel, permettrait de résoudre le problème si crucial de l'efficacité des systèmes d'enseignement supérieur et du chômage des diplômés.

4. L'importance de l'assurance-qualité, les contraintes et résistances :

Les facteurs justifiant la mise en œuvre des procédures et agences d'assurance-qualité :

Plusieurs facteurs justifient la mise en place de méthodes visant à contrôler la qualité et à l'améliorer, ainsi que l'instauration des procédures et des agences d'assurance-qualité.

A travers le monde entier, et quel que soit le statut des pays, le contexte mondial a indéniablement exercé une influence sur l'enseignement supérieur, et dicté aux institutions des perspectives et directives à mettre en œuvre, répondant ainsi à des besoins sociaux, économiques et politiques.

Une très forte demande sociale d'éducation, des restrictions budgétaires, des préoccupations concernant la baisse de la qualité, l'entrée en scène d'opérateurs privés constituent des facteurs justifiant des mesures pour l'instauration des procédures évoquées.

Ainsi en Europe, et dans le monde occidental, c'est l'augmentation du nombre d'universités, de ses membres : étudiants et personnels enseignants et administratifs, couplé à des restrictions budgétaires qui ont engendré des craintes quant à la qualité de l'enseignement supérieur. (Saarinen, 2009, P.79)

Une « vision stratégique » (Bruno, Clément et Laval, 2010) répondant aux besoins d'une économie intégrée avec un mode de gestion des universités calqué sur celui des entreprises, est également à la base de l'engagement des institutions et États Européens à la ratification du Processus de Bologne et des démarches qualité qui en constituent un des points charnières.

A un niveau plus élémentaire, les établissements et universités sont motivés par le besoin de fournir à leurs acteurs des indicateurs de fonctionnement, et au public des indicateurs de la qualité de leur offre de formation. (Canard, 2008, P.14)

Enfin en Europe, où les agences d'assurance-qualité sont multiples, diverses avec un niveau de développement élevé, les institutions politiques craignant une mise à l'écart au profit d'organismes privés ou étrangers, sont également forcées à mettre en place leurs propres systèmes d'assurance-qualité. (Saarinen, 2009, P.87)

Qu'en est-il du contexte africain ? Si la majorité des éléments évoqués jouent également en faveur d'une instauration des procédures d'assurance-qualité, l'ampleur des problèmes, avec un enseignement supérieur africain en crise révèle tout autant l'urgence de mettre en place des méthodes pour instaurer la qualité, la maintenir et l'améliorer, que les difficultés à y parvenir. C'est principalement la baisse (avérée) de la qualité, une plus grande implication du secteur privé, la rareté des financements, des besoins de développement à satisfaire et des mutations socio-économiques récentes à s'approprier (Lamoure-Rontopoulou, 1999, P.20), la massification des effectifs et le chômage des diplômés qui justifient la mise en place de moyens pour contrôler et améliorer la qualité, parmi lesquels l'assurance-qualité.

L'importance et l'utilité de l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur :

Le rôle primordial joué par l'assurance-qualité et son importance peuvent se décliner en plusieurs niveaux. Pour l'État, l'évaluation de la qualité permet, grâce aux informations collectées de procéder à une meilleure allocation des ressources. (Lamoure-Rontopoulou, 1998, P.11)

C'est aussi pour répondre aux exigences de la population sur la transparence, l'efficacité et la rigueur, concernant l'enseignement supérieur financé par des fonds publics que l'assurance-qualité revêt de l'importance.

En Europe, œuvrant à la construction d'un Espace de l'Enseignement Supérieur (EES) cohérent, compatible et attrayant, selon les directives du Processus de Bologne, l'assurance-qualité occupe une place de choix dans les systèmes d'enseignement. (Commission des communautés européennes, 2009, P.2)

C'est dans la même perspective que l'on devrait relever l'importance de l'assurance-qualité pour les systèmes d'enseignement supérieur, qui se l'approprient, avec la nécessité de la transparence et de la fiabilité des systèmes d'enseignement pour les différents acteurs de l'enseignement supérieur, qu'ils soient nationaux, ou étrangers, par le biais d'une reconnaissance de la certification en dehors des frontières d'acquisition des diplômes. Cet élément constitue un atout dans le contexte de la mondialisation, et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur où les échanges interuniversitaires, la mobilité étudiante et professionnelle est d'actualité.

Enfin au niveau des établissements, le processus d'assurance-qualité, par le développement d'une culture de la qualité et de son amélioration qu'il promeut, le positionnement dans la hiérarchie concernant la qualité qu'il permet d'élucider, l'outil privilégié de comparaison et de concurrence qu'il constitue, est d'une grande utilité.

Les rôles et fonctions de l'assurance-qualité :

Deux grandes finalités sont associées à l'assurance-qualité. Elles décrivent les perspectives dans lesquelles s'inscrivent les processus d'assurance-qualité selon Tremblay et Kis, 2008 et Sachs, 1994 : l'imputabilité et l'amélioration de la qualité. Alors que l'imputabilité vérifie que les fonds publics sont dépensés de façon adéquate, l'amélioration de la qualité vise à promouvoir un enseignement supérieur plus efficace, avec des résultats probants.

A l'intérieur et en dehors de ces deux finalités, qui souvent s'érigent en fonctions de l'assurance-qualité, d'autres aspects définissent le rôle et les apports de l'assurance-qualité dans les établissements d'enseignement supérieur.

Nous en énumérons plusieurs ci-après, afin de relever les fonctions de l'assurance-qualité :

- Le contrôle de la qualité, notamment dans la distinction entre « établissements légitimes » et « usines à diplômes » (Saarinen, 2009, P.85)

- La mise en lumière de points forts et de points faibles de l'établissement :
 - « C'est précisément le rôle de l'évaluation de révéler les points d'appui qui permettent de fixer les objectifs futurs, les moyens de les atteindre, en même temps que les dysfonctionnements qui risquent de bloquer le processus de développement institutionnel » (Lamoure-Rontopoulou, 1999, P.23)
- L'information des acteurs internes, du public et des partenaires extérieurs
- La reddition des comptes ou l'obligation de rendre compte du fonctionnement de la structure et de ses différentes activités
- La conformité par rapport à des normes minimales
- La reconnaissance, nationale et internationale...

Curvale, 2006 met en évidence la diversité des finalités ou des usages de l'assurance-qualité :
 « ...contrôle, attribution de moyens, reconnaissance (accréditation, habilitation), obligation de rendre compte, information du public et des partenaires, recherche de la conformité, visibilité internationale, compétition, gain sur le plan de la réputation ou de l'image (attractivité) »
 (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.11 citant Curvale, 2006)

L'assurance-qualité au service des entreprises :

Pour Bessedé, 2000 cité par Canard, 2008 les démarches qualité s'inscrivent dans le cadre de la stratégie des entreprises et constituent un indice des procédures visant à maintenir la qualité et à l'améliorer. (Canard, 2008, P.15)

Les difficultés et contraintes de l'assurance-qualité, les résistances à l'assurance-qualité :

Les principales difficultés et critiques à l'encontre des processus d'assurance-qualité résident essentiellement dans la nouvelle configuration de l'enseignement supérieur. On assiste, en effet sous le prétexte de la mondialisation, à la marchandisation de l'enseignement supérieur et à sa soumission aux intérêts économiques des États et entreprises. Les procédures dans ce cadre, utilisées comme outils de la certification de la qualité constituent l'instrument de cette approche avec les conséquences que l'on pourrait prévoir : alignement des formations sur la demande supposée des clients, offres de formation ciblant les professions les plus lucratives. (Bruno, Clément et Laval, 2010, cité par Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.22)

Une des difficultés de l'assurance-qualité réside, en raison du caractère subjectif de la qualité, de la multitude et la diversité des établissements, des offres de formation, des profils étudiants et des intérêts des acteurs, dans la réalisation d'une mesure objective de la qualité.

Une des conséquences de la mondialisation et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur est la standardisation de l'enseignement supérieur et des modes de gestion gouvernant les établissements, qui va de pair avec l'homogénéisation des critères de qualité, le développement de concepts connus et l'utilisation généralisée de l'autoévaluation, concernant les processus d'assurance-qualité. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.22)

Cet état de fait induit généralement une perte des spécificités nationales, institutionnelles et disciplinaires. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.66)

Il en résulte pour les institutions nationales, une réduction de leur marge de manœuvre. (Jaroszewski, 2011, P.2)

Toutefois, les plus grandes résistances à l'assurance-qualité émanent des personnels enseignants. Ceux-ci voient dans l'assurance-qualité, un moyen de contourner la difficulté de l'évaluation de la qualité réelle de l'enseignement (Chênerie, 2005 cité par Canard, 2006) et une échappatoire face à l'incertitude de la qualité des résultats d'un enseignement en termes d'acquis de connaissances. (Canard, 2008, P.14)

De plus, il est reproché aux processus d'assurance-qualité de créer et renforcer une nouvelle hiérarchisation au sein de l'enseignement supérieur, avec l'établissement de critères effectué par les conseils administratifs et les professeurs les plus renommés. La recherche dans ce cadre ne pourrait que coller aux priorités définies par les « responsables » du processus, avec la priorité à la recherche appliquée plutôt qu'à celle plus « désintéressée », du point de vue économique s'entend. (Garcia, 2006, P.70)

Les résistances à l'assurance-qualité au niveau de l'Afrique ont été déjà évoquées. Elles résident principalement dans le fait qu'avec des effectifs pléthoriques, la déliquescence des infrastructures, la rareté des moyens, des équipements en décrépitude, il s'avère difficile de mettre en place des démarches qualité, visant à maintenir et améliorer la qualité. Des conditions difficiles qui appellent plutôt l'atteinte de conditions minimales de qualité.

Les effets de l'assurance-qualité :

Les études relevant l'impact de l'assurance-qualité sur l'enseignement supérieur, en Afrique notamment sont peu nombreuses, dans un contexte où le manque d'information constitue une lacune pour des institutions en quête de crédibilité. Dans les pays développés, pourtant, la difficulté d'établir les effets des processus d'assurance-qualité sur la qualité de la formation demeure. Ceci est dû notamment à la « nature invisible et lente des changements en matière

d'éducation et de la difficulté d'isoler les effets des mécanismes d'assurance-qualité de ceux d'autres sources d'influence » (Tremblay et Kis, 2008, P.306 ; Harvey, 2008, P.18)

Pour en apprécier les effets, ce sont selon Harvey, 2008 les documents élaborés qui constituent la référence, tels que les documents de cours, les rapports de vérification. Ces documents ne garantissent pas pourtant des améliorations de la qualité des diplômes. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.20)

Les effets de l'assurance-qualité peuvent être positifs comme négatifs, ainsi que nous le relèvent certains auteurs : Harvey, 2008 et Tremblay et Kis, 2008 relèvent les effets positifs des processus d'assurance-qualité sur l'enseignement et l'apprentissage, se traduisant par :

« L'obligation des établissements d'être responsables de leurs étudiants ; les ajustements apportés aux programmes d'études ; la hausse du nombre d'évaluation des cours et de procédures d'appel et de plaintes ; l'amélioration des normes ; les nombreux exemples d'amélioration des méthodes d'enseignement ; la légitimité désormais accordée à la discussion sur l'enseignement supérieur » (Harvey, 2008, P.20-21)

« ...diminution du nombre de cas d'évaluations négatives, augmentation des taux de satisfaction des étudiants, reconnaissance nationale et internationale de certaines formations » (Tremblay et Kis, 2008, P.21)

Des effets négatifs sont pourtant à déplorer, ils consistent en un « détournement des ressources universitaires vers l'accumulation de titres ou de statuts y compris des « sceaux de qualité » d'agences plus ou moins fiables [...] la centralisation des pouvoirs, la hiérarchisation dans les établissements » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.23)

Quelques solutions face aux résistances :

Plusieurs pistes de solutions sont préconisées face aux dérives de l'assurance-qualité et résistances constatées. Elles consistent essentiellement à procéder à un équilibre dans les méthodes entre impératifs internationaux et réalités locales à respecter. Cet équilibre s'avère nécessaire, eu égard aux « cadres législatifs, politiques, et culturels différents d'un pays à l'autre » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, P.23)

Au-delà de principes généraux, la spécificité des contextes (culturel, institutionnel, national...) doit permettre une mise en œuvre de l'assurance-qualité, au plan méthodologique selon des critères de qualité et des besoins locaux.

5. Les classements, méthodes d'évaluation de la qualité

Les classements des établissements constituent une autre approche pour en évaluer la qualité et l'importance. Ceci d'autant plus que les nouvelles caractéristiques des établissements d'enseignement supérieur s'inspirant du modèle de l'entreprise mettent en exergue le rendement, l'atteinte de résultats, l'image de marque au détriment parfois de leur « cœur de métier », à savoir l'enseignement :

« Dans l'université moderne « entrepreneuriale » la fonction d'enseigner tend à se concentrer dans les derniers cycles et perd de son poids relatif par rapport à la recherche débouchant sur des publications et des brevets, aux partenariats avec les entreprises, aux études sur contrats, l'expertise, l'expansion commerciale à l'étranger, etc. Ces fonctions ne peuvent que difficilement être dissociées de l'évaluation de la qualité, et leur développement est lié au prestige global de l'établissement. D'où le caractère déterminant du classement (rating) dans la compétition internationale et dans la concentration du secteur » (Vinokur, 2006b, P.122)

Plusieurs auteurs à l'image de Vinokur, 2005 relèvent d'ailleurs le caractère commercial, et médiatique de ces classements : « Le palmarès des « meilleurs établissements » relève d'un marché essentiellement commercial dominé par les médias... » (Vinokur, 2005, P.98)

Comment se construisent ces classements ? En combinant des indicateurs objectifs et subjectifs de la qualité (Vinokur, 2005) : si les indicateurs objectifs comprennent généralement le taux de sélectivité à l'entrée, le coût des études...etc., les indicateurs subjectifs de qualité académique consistent au recueil de l'opinion des principales parties prenantes : étudiants, enseignants, DRH, sur l'enseignement, les départements, les enseignants, les diplômés. (Vinokur, 2005, P.98)

Les dernières années ont vu grandir l'importance des classements pour les EEES. Aux États-Unis par exemple, différentes publications produisent la liste des meilleures universités. Plusieurs mesures sont utilisées pour déterminer ces classements. On pourrait évoquer le prix (coût), la taille de l'établissement, le salaire moyen initial des diplômés comme indicateurs de la qualité d'une université et contribuant à élaborer les classements. (Voa, 2017) Un autre critère est la production scientifique, qui est même privilégié parmi les critères. Au point de susciter l'inquiétude de certains auteurs qui voient dans la priorisation de cet indicateur à l'ère des classements et palmarès menacer les fonctions d'enseignement et de recherche dans les universités, avec le risque de produire un fossé des universités développés avec les universités les plus pauvres. (De Ketele, 2010)

Quant à l'utilisation de ces classements, ils sont censés aider les étudiants à choisir l'établissement où ils pourront étudier. (Voa, 2017)

Mais les universités ne sont pas les seules entités à être évaluées et classées ; leurs composantes individuelles sont également évaluées, notamment les enseignants. Il est demandé aux étudiants leur avis sur la capacité d'enseigner des enseignants, la pertinence de leurs cours et matériels. Certains établissements utilisent même ces données pour estimer la contribution d'un enseignant à l'université. Les questions soumises aux étudiants peuvent être : Quelles difficultés sont liées aux cours enseignés par ce professeur ? Combien de temps cet enseignant offre-t-il aux étudiants, pour les aider en dehors des cours ? Le professeur utilise-t-il les technologies numériques, en mettant en ligne ses notes ? Ces questions recourent des domaines tels que la clarté des cours, la facilité de compréhension, la disponibilité et la qualité globale de l'enseignant, ou encore son attraction physique. (Voa, 2017)

Les universités, selon Philip Stark, Professeur de Statistiques à l'Université de Californie, Berkeley, depuis 30 ans utilisent les systèmes d'évaluation par les étudiants pour des décisions professionnelles. Constituant un moyen facile et moins coûteux pour évaluer l'efficacité de l'enseignant, mais injuste car jugeant tous les enseignants de la même manière. (Voa, 2017)

Les classements les plus connus sont ceux de Shanghai et du THES :

« Le classement qui fait le plus grand bruit au moment de sa parution est celui de Shanghai. Ce classement porte sur 1200 universités dans le monde et la liste des 500 premiers est publiée. Il s'établit essentiellement sur les capacités de recherche et les performances en matière de recherche des universités, les critères suivants étant pris en compte : le nombre de prix Nobel et médailles Fields détenus par les chercheurs et les anciens élèves, le nombre de chercheurs les plus cités dans leur discipline, le nombre de publications parues dans Nature et Science, enfin le nombre de chercheurs répertoriés dans le Social Science Citation Index (SSCI). Ce faisant, on néglige les trois autres activités des universités : l'enseignement, le conseil aux activités économiques et sociales et les travaux d'intérêt collectif.

S'il porte principalement sur la recherche, le classement du THES s'intéresse aussi à la qualité de l'enseignement en intégrant des mesures de réputation récoltées par sondage auprès des pairs et des employeurs. » (Hugonnier, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.), 2016, P.99)

Un des critères principaux des classements comme méthode d'évaluation de la qualité, comme évoqué précédemment est la recherche scientifique : « La recherche scientifique est

généralement utilisée comme principal indicateur de qualité car elle se prête plus facilement à la mesure » (Ocde, 2008, P.1)

Ce qui est d'ailleurs reproché aux classements THES (Times Higher Education Supplement) au Classement de Shanghai de la SJTU (Shanghai Jiao Tong University), privilégiant la recherche scientifique et les résultats de ces travaux : nombre de publications scientifiques, fréquence des citations dans les revues professionnelles par rapport à l'enseignement et l'apprentissage. (Ocde, 2008, P.1)

Les aspects négatifs sont en effet à souligner :

« Ces classements peuvent induire des effets pervers, notamment un certain dédain pour toutes les activités qui ne servent pas à améliorer la position dans les classements internationaux et une réduction en conséquence des crédits de recherche pour les sciences humaines et sociales. Il peut également s'ensuivre une demande exagérée d'inscriptions étudiantes dans les universités les mieux classées au détriment des autres qui verront ainsi leurs crédits se réduire. Ces classements peuvent enfin conduire à des regroupements d'universités pour améliorer leur score, regroupements qui peuvent être superficiels sinon même contre-productifs. » (Hugonnier, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.). 2016, P.99)

D'autres effets néfastes sont révélés par les classements. Parmi eux la tendance à copier les stratégies des établissements prestigieux sans prendre en compte la spécificité de l'établissement concerné : « Le classement a pour effet d'accélérer la déviation académique, définie comme la tendance des institutions, en l'absence de toute contrainte extérieure, à copier les institutions les plus prestigieuses (Morphew & Huisman 2002) » (Vinokur, 2006b, P.122)

« La publication des palmarès a un effet mimétique sur les stratégies de positionnement sur le marché de concurrence monopolistique des établissements » (Vinokur, 2006b, P.123)

6. L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), dimension particulière de l'assurance-qualité :

Le contexte justifiant une évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) et l'évaluation des acquis des étudiants :

Dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur, les besoins des différents partenaires et acteurs induisent des modes d'action appropriés. Ainsi c'est pour satisfaire aux exigences des « utilisateurs » (étudiants) que la relation pédagogique, fondement des processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, s'est trouvée modifiée, reflétant la relation entre usagers et prestataires de service, avec une qualité pédagogique conçue

comme l'adaptation des enseignements aux « besoins » des étudiants. (Berthaume, Lanares, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011, P.51)

C'est également pour répondre aux exigences de l'environnement socio-économique des États, et pour attester d'une utilisation adéquate des fonds publics, que l'enseignement supérieur a été amené à modifier ses pratiques d'évaluation afin de s'adapter aux besoins de la société :

« Ce questionnement critique par rapport aux effets délétères des pratiques d'évaluation sur l'apprentissage des étudiants s'est exacerbé quand l'enseignement a été prié de participer plus directement au développement économique et social des pays et de « rendre compte » de l'utilisation de la part des finances publiques qui lui était consacré (« accountability »). Les critères retenus par l'université pour évaluer les étudiants semblent fort éloignés de ceux qui ont cours dans les environnements de travail actuels pour évaluer l'efficacité professionnelle. La remise en cause des pratiques évaluatives est ici significative d'une volonté d'assigner de nouveaux objectifs à l'enseignement tertiaire et de créer des synergies plus étroites entre le système éducatif et les politiques économiques et sociales de chaque pays (Neave, 1996) » (Romainville, 2002, P.34)

C'est la Déclaration de la Sorbonne et les réformes qui s'en sont suivies qui ont marqué la nécessité, dans le cadre de la construction d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) et d'une adaptation des connaissances et compétences acquises des étudiants au marché du travail (Haug, 2001 cité par Romainville, 2002) d'une évaluation des enseignements. Ceci nous rappelle l'importance d'un repérage des acquis, et de la discussion de leur pertinence en mettant en place des pratiques d'évaluation des enseignements.

La question des acquis dans l'enseignement supérieur :

C'est dans le but d'identifier les acquis des étudiants à la sortie, que se révèle l'importance des pratiques d'évaluation des enseignements. A un niveau économique, le développement d'une société requiert l'identification des connaissances et compétences de haut niveau, et leur utilisation appropriée. (Romainville, 2002, P.40) L'enseignement supérieur constitue dans ce cadre un vecteur de développement.

C'est fort de ce principe que l'enseignement supérieur au niveau européen a, dans le cadre de la construction d'un EEES, placé au cœur des réformes de Bologne les procédures d'assurance-qualité afin notamment de conférer aux diplômes une meilleure lisibilité, et partant une plus grande explicitation des acquis validés. Ceci afin de faire face aux impératifs de mobilité, et de concurrence inhérents au marché mondial de l'enseignement supérieur.

Que sait-on des acquis des étudiants, ainsi s'interroge Romainville, 2002. L'auteur compilant des études sur l'effet général de l'enseignement supérieur dénombre trois types d'effets ou acquis chez les étudiants : les acquis de connaissances et de compétences, les acquis de savoir-faire généraux et de développement intellectuel, et les acquis non cognitifs.

Les acquis de connaissances et de compétence comprennent les compétences langagières, les connaissances disciplinaires ou liées à la filière ou discipline suivie, et dans une moindre mesure les compétences mathématiques. (Romainville, 2002)

Les acquis de savoir-faire généraux et de développement intellectuel font référence à une série de savoir-faire cognitifs permettant aux étudiants de continuer à apprendre tout au long de la vie [...] et à résoudre des problèmes nouveaux et complexes. (Romainville, 2002, P.10). Elles peuvent ainsi s'énumérer : la capacité à traiter des problèmes complexes, la capacité à raisonner et à argumenter face à des problèmes ouverts, la pensée critique, les compétences communicationnelles à l'écrit. (Romainville, 2002)

Enfin les acquis non cognitifs sont de moindre ampleur selon l'auteur et consistent en des changements d'attitudes et de valeurs, des changements psychosociaux, les effets sur les carrières. (Romainville, 2002)

Quel impact sur les acquis devrait-t-on attendre de la qualité des institutions et des procédures d'assurance-qualité qui y ont cours ?

Selon Romainville, 2002, « [...] la qualité de l'établissement (en termes de réputation, de taille et de sélectivité) a peu d'impact sur la qualité des acquis cognitifs alors que les effets socioéconomiques sur les carrières sont fortement tributaires du type d'établissement fréquenté. Autrement dit, le fait d'accéder à des institutions réputées n'assure pas nécessairement des acquis cognitifs nettement supérieurs, mais laisse augurer, sans doute par l'effet « signal » de ce parcours, d'un meilleur avenir socioprofessionnel. » (Romainville, 2002, P.11)

C'est en effet par la fonction signal du diplôme qu'est garantie selon Hutmacher, 2001 un certain niveau de compétences et l'acquisition de la culture du champ social correspondant. (Romainville, 2002, P.28)

Les procédures d'assurance-qualité, toutefois par le développement d'une culture institutionnelle de la qualité basée sur l'évaluation des enseignements pourraient permettre une meilleure prise en compte des acquis : « En interne, la qualité des pratiques d'évaluation des acquis devrait constituer une des dimensions de la démarche qualité globale de l'établissement » (Romainville, 2002, P.45)

D'autres caractéristiques d'établissements assurant à leurs étudiants de meilleurs acquis ont été relevées par Pascarella & Terenzini, 1991 qui évoquent des interactions fréquentes entre professeurs et étudiants, des cursus flexibles, un personnel enseignant possédant un haut niveau de qualité. Quant aux savoir-faire cognitifs, leur acquisition efficace est compatible avec des établissements sélectifs, de petites tailles, animées d'un « ethos institutionnel » suscitant un investissement de la part des étudiants. (Romainville, 2002, P.11 citant Pascarella & Terenzini, 1991)

Concernant les méthodes d'enseignement, leur impact sur les acquis est relativement modéré. Elles ont en effet peu d'influence sur une catégorie particulière des acquis : les acquis de savoir-faire cognitifs et de développement intellectuel. A signaler toutefois que l'enseignement de ces savoir-faire au sein des disciplines des filières d'études agit positivement sur les dits acquis (Romainville, 2002, P.11)

Plusieurs facteurs semblent intervenir pour la réussite des étudiants. Les travaux ciblant ces éléments évoquent des données institutionnelles, territoriales ou pédagogiques :

« Les effets de sites (Felouzis, 2001) inégalités territoriales (Nicourd, Samuel & Vilter, 2011), les dispositifs d'aide aux étudiants (M'piayi, 1999) les effets du tutorat d'accompagnement (Danner M., 1999), l'efficacité des modes d'organisation pédagogique (Michaut, 2000) » (Duguet, 2015, P.74)

Alors que la nécessité d'une pédagogie adaptée pour lutter contre l'échec scolaire est avérée (Romainville, 2000) et même qu'elle constitue un facteur déterminant de la réussite (Bertrand, 2014) on constate la rareté des travaux portant sur les pratiques pédagogiques des enseignants et de ses effets sur la scolarité des étudiants (De Ketele, 2014 cité par Duguet, 2015)

S.Dupont, M.De Clercq et B. Galand, 2015 suggère comme perspective de recherche, celle développée par Kuh et ses collègues (2011) ciblant les caractéristiques institutionnelles et contextuelles favorisant la réussite des étudiants.

Les pratiques pédagogiques sont composées de plusieurs dimensions : « la façon d'interagir avec les étudiants, le matériel utilisé pour interagir, la façon d'organiser et de transmettre le contenu des cours » (Duguet, 2015, P.76)

Le contexte ou l'environnement pédagogique influence la relation aux apprentissages chez les étudiants. En effet, au-delà de son aspect technique, où les conceptions et démarches pédagogiques des enseignants exercent une influence sur l'apprentissage (Kember & Mc Naught, 2007 ; Light & Cox, 2001 ; Trigwell & Prosser, 1996, P.13 cités par Paivandi, 2010b)

et à l'espace-temps partagé par l'enseignant et l'étudiant, c'est surtout la perception que l'étudiant se fait de cet environnement pédagogique qui le stimule et le mobilise :

« ...Autrement dit, l'efficacité et le contexte d'apprentissage doivent être perçus comme tels par les étudiants eux-mêmes. C'est la perception de l'étudiant de l'environnement universitaire qui influence le sens donné à son acte d'apprendre. Lorsque l'environnement d'apprentissage est perçu comme intéressant, stimulant et pertinent, l'étudiant se mobiliserait davantage pour un meilleur apprentissage, une relation éducative plus riche et plus ouverte et une complexité intellectuelle plus importante avec l'enseignant. La perception de l'étudiant constitue la médiation entre le contexte et sa perspective d'apprentissage. » (Paivandi, 2010a, P.6)

Les effets de certaines variables sont plutôt contrastés, au regard des travaux effectués. Parmi celles-ci, les caractéristiques contextuelles dans la réussite, comprenant les méthodes d'enseignement et d'évaluation, dont le rôle semble négligé (Dochy, Segers, Van Den Bossche et al. 2003 ; De Clercq, Galand & Frenay, 2013)

La vision en œuvre dans ces travaux risquait en outre de modifier la conception des processus de construction des notes et des seuils de réussite (Crahay, 2003) (Dupont, De Clercq et Galand, 2015, P.126-127)

Parmi les dispositifs pédagogiques et d'accompagnement, la place du tutorat est à souligner. Certains auteurs remarquent la réussite aux examens pour les étudiants participant au tutorat par rapport aux non participants (Coulon, 1997 ; Cannard, Entenman, Paris, et al. 2012). Ces résultats sont toutefois à relativiser en raison du niveau des étudiants en début d'année, et de leur profil (Danner, 2000 ; Fornasieri, Lafont, Poteaux, et al. 2003)

Le passé scolaire des étudiants venant même nier les effets plutôt mitigés du tutorat (Danner, 2000 ; Borrás, 2011 ; Annoot, 2012 ; Michaut, 2000) (Perret, Berthaud et Benoist, 2015, P.92)

Enfin les pratiques pédagogiques, entendues comme « l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant durant les cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants » (Duguet, 2015, P.75) sont décrites par certains travaux, comme susceptibles d'avoir un impact négatif sur l'apprentissage lorsque l'enseignant ne possède pas d'habileté pédagogique et n'est pas concret (Menard, 2012) ou constitue un facteur de « rétention » (Fontaine & Peters, 2012). De façon opposée d'autres travaux évoquent le rôle décisif de ces pratiques pédagogiques dans le développement de la motivation des étudiants (Senecal, Vallerand & Pelletier, 1992, cités par Forner & Simonot, 2001 ; Harter, 1981) (Duguet, 2015, P.75)

Plusieurs facteurs ayant trait à l'enseignement et l'apprentissage exercent une influence positive sur les acquis des étudiants, et leur réussite. Un élément primordial est la mise en place de dispositifs institutionnels. En effet, la création de dispositifs institutionnels et leur mise en œuvre favoriseraient la réussite des étudiants (Pascarella & Terenzini, 2005) et le développement de certains acquis parmi lesquels des compétences académiques, la gestion de soi et l'intégration des étudiants (Robbins, Oh, Lee et al. 2009) :

« Le soutien à la réussite par l'institution est efficace lorsqu'il se concentre sur l'acquisition des compétences concrètes adaptées à l'enseignement (gestion du temps, prise de notes, rédaction de synthèse). En outre l'institution influence également la réussite des étudiants, de par sa structuration et son organisation interne. En effet, le type d'activités proposées, le taux d'encadrement, le niveau de formation des enseignants, l'organisation de l'année, le type d'examens, le type de compétences évaluées et la taille des groupes sont autant de variables spécifiques à une institution, qui peuvent influencer la réussite de l'étudiant ou son adaptation au milieu universitaire (Galand & Frenay, 2005 ; Pascarella & Terenzini, 2005) » (Dupont, De Clercq et Galand, 2015, P.112)

D'autres auteurs notent également l'impact de ces données institutionnelles et pédagogiques sur la réussite des étudiants (Chickering et Reisser, 1993 ; Kuh, Kinzie, Schuh et alii. 2011 ; Galand, Raucant & Fremans, 2010) (Dupont, De Clercq et Galand, 2015, P.112)

De façon plus spécifique, l'impact positif de l'enseignement sur la mission pédagogique de l'université et le succès des étudiants a été documenté (Reckman, 1987 cité par Sontag, 2008)

L'évaluation, également activité d'enseignement exerce une influence positive sur la motivation des étudiants et leurs activités (Koulykova, 2015)

Feldman, 2007 met plutôt l'accent sur les comportements des professeurs associés à la réussite des étudiants : « la préparation et la clarté du cours, le fait de présenter les objectifs, la stimulation, l'encouragement, leur disponibilité, leur aide, leur enthousiasme, leur équité » (Dupont, De Clercq et Galand, 2015, P.114) Ces comportements jouant le rôle de soutien ainsi que conceptualisés par Weiss, 1988 qui l'associe à la performance des apprenants. (Dupont, De Clercq et Galand, 2015, P.114) La perception de ce soutien pédagogique chez les étudiants favorise selon Tinto, 1997 une meilleure intégration et réussite chez les étudiants. (Dupont, De Clercq et Galand, 2015, P.114)

Enfin Alava, 2000 ; Frickey & Primon, 2003 ; Soulie, 2002 ; Millet, 2003, les modalités d'apprentissage étant indissociables des processus d'enseignement, soulignent le rôle important

de ces modalités, surtout celles favorisant le travail en profondeur dans la réussite des étudiants. (Duguet, 2015, P.74)

Ainsi que nous le constatons, les acquis ne sont pas uniquement redevables des prestations enseignantes, mais relèvent également de démarches et caractéristiques institutionnelles.

Présentation de l'EEE :

C'est dans les institutions d'enseignement supérieur anglo-saxonnes que la procédure d'EEE a été élaborée et a pris son essor, il y'a de cela plusieurs décennies. (Berthaume, Lanares, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011, P.54)

Ce mode d'évaluation a été l'objet de différentes expérimentations avant son entrée dans les pratiques d'évaluation des Établissements d'enseignement supérieur :

« Avant qu'elle ne soit prescrite par les autorités universitaires, l'évaluation des enseignements par les étudiants a été implantée par certains enseignants isolés ou des équipes soucieuses de recevoir un feed-back et d'être ainsi en mesure d'améliorer l'enseignement » (De Ketele, Palomba, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.), 2016, P.77)

Plusieurs auteurs ont mené des travaux sur l'EEE. Les différents aspects comprennent : une étude systématique des pratiques d'EEE et les conditions de validité du recours à de telles pratiques (Bernard, 1992) ; le bilan des critiques concernant ces pratiques, et les expériences innovantes les atténuant (Romainville et Coggi, 2009) ; l'évaluation de l'enseignement supérieur à l'Université (Bedin, 2009) ; l'approche plurielle de l'EEE et les conditions de validité et de rigueur la favorisant. (Bernard, 2011)

Forme particulière de l'assurance-qualité, la valorisation de la pédagogie au service des étudiants en constitue la principale caractéristique, et elle fait partie avec l'évaluation des filières et établissements de ce qu'il est convenu d'appeler l'autoévaluation des enseignements. (Garcia, 2006, P.77)

Deux approches sont à distinguer : celle axée sur le soutien au développement professionnel des enseignants, et l'approche visant le contrôle de la qualité de l'enseignement. (Berthaume, Lanares, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011, P.53)

C'est la première approche qui est privilégiée et mise en pratique, de même qu'elle est plus favorable à une amélioration de la qualité, avec l'élaboration de questionnaires informant des effets de l'enseignement (Dejean, 2002 ; Pratt, 1997). (Romainville, 2002, P.46)

Des auteurs relèvent la place à accorder aux étudiants dans l'évaluation des enseignements :

« La qualité de l'enseignement d'un enseignant peut être évaluée soit par les étudiants, soit par ses pairs » (Hugonnier, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.), 2016, P.102)

Cette évaluation doit toutefois être nuancée par l'évaluation par les pairs :

« À l'évaluation par les étudiants doit être ajoutée l'évaluation par les pairs. Dans ce cas, il convient que l'évaluation soit la plus objective possible pour laisser le moins de champs possibles à la critique éventuelle d'un parti pris soit contre l'enseignant, soit contre ses méthodes, soit contre sa discipline. » (Hugonnier, 2016 In De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy (Eds.). 2016, P.103)

En définitive, c'est en direction de l'ensemble des acteurs internes de l'institution d'enseignement supérieur que les buts des procédures d'EEE peuvent être notés : celles-ci sont aussi bien profitables aux étudiants, enseignants, qu'à l'administration (d'après l'exemple de l'Université Mc Gill, Canada) :

« Trois buts sont visés par la démarche d'EEE. Le premier est d'aider les enseignants à s'améliorer, un autre est d'informer les étudiants au sujet des cours et des enseignements et le dernier est de fournir une indication au sujet de la qualité à des fins administratives » (Berthoume, Lanares, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011, P.62)

L'EEE, aspect de l'assurance-qualité :

L'évaluation des enseignements, en Europe à tout le moins, s'est imposée aux universités sous la forme de l'assurance-qualité, à la suite du caractère obligatoire du Processus de Bologne dans celles-ci depuis 2005. (Garcia, 2007)

Visant une amélioration pédagogique tenant compte du point de vue des étudiants, cette démarche s'inscrit donc dans la perspective d'une assurance-qualité au service de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. (Rege Colet, 2004)

Plus que le processus lui-même, ce sont surtout les réflexions suscitées, et les questions en débat portant sur les pratiques d'évaluation qui se révéleront constructives. Ainsi la pertinence des acquis et les moyens d'en conforter la maîtrise chez les étudiants devrait constituer un des enjeux des pratiques d'évaluation.

Les acquis développés, occupent une place centrale dans les préoccupations des acteurs internes de l'enseignement supérieur, et particulièrement des étudiants soucieux de pouvoir répondre de façon précise aux attentes du monde du travail. Une évaluation des enseignements, réalisée par les étudiants devrait en toute logique refléter cet aspect, avec une meilleure prise en compte des

acquis. Aper et Hinkle, 1991 cités par Romainville, 2002, P.45-46 énumère les principes d'une démarche qualité interne basée sur des pratiques d'évaluation des acquis :

- « Veiller à l'implication la plus large possible de l'ensemble des enseignants ;
- Faire expliciter au préalable les objectifs éducatifs généraux de l'institution et les visées plus particulières des diverses formations en termes d'acquis des étudiants ;
- Établir et mettre en œuvre des procédures qui permettent de savoir si ces objectifs sont atteints ;
- Utiliser les données recueillies pour réguler les pratiques d'évaluation des acquis ;
- Insérer des indicateurs d'acquis dans les évaluations des enseignements par les étudiants. » (Romainville, 2002, P.45-46)

Une plus grande attention aux acquis semble convenir à un « enseignement supérieur massifié et désargenté » (Romainville, 2002, P.38) dans l'optique d'un maintien et/ou d'une amélioration de la qualité. En effet les pratiques d'évaluation des enseignements basées sur la prise en compte des acquis permettraient de coller aux réalités et besoins locaux, en mettant en lumière ce qui constitue la raison d'être des acteurs des institutions d'enseignement supérieur : l'acquisition de connaissances, compétences, savoir-faire et attitudes leur permettant de s'intégrer au monde du travail (pour les étudiants), d'utiliser convenablement les ressources disponibles et de répondre à des besoins sociaux et économiques (pour l'État), d'atteindre des objectifs d'attractivité et de visibilité (pour les établissements), de pouvoir bénéficier d'une main d'œuvre qualifiée et pertinente (Monde du travail)...etc.

Les aspects positifs de l'EEE :

La valorisation pédagogique constitue le principal apport d'une évaluation des enseignements dans un établissement d'enseignement supérieur. Cette évaluation selon Garcia, 2006 devrait voir la participation, des milieux professionnels, l'analyse et la diffusion des résultats aux examens et concours, et une évaluation régulière des enseignements. Ces principes devraient permettre une évolution de l'offre de formation, une amélioration des compétences professionnelles des enseignants, de même qu'une insertion professionnelle plus efficace.

C'est à juste titre que l'approche formative de l'EEE suscite moins de controverse et rencontre l'adhésion des institutions d'enseignement supérieur, désireuses d' « améliorer la qualité de l'enseignement et l'expérience d'apprentissage des étudiants » (Berthoume, Lanars, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011, P.53)

C'est surtout par sa fonction de feed back, émanant du groupe visé par l'apprentissage, et à l'intention des enseignants et de l'administration, que l'EEE permet d'améliorer la qualité des prestations enseignantes. (Berthoume, Lanares, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011, P.56):

« Un système d'EEE qui rend les enseignants davantage conscients de ce qu'ils font et de l'impact de leurs actions sur l'apprentissage des étudiants soutient l'amélioration ou le maintien de la qualité de l'enseignement (Centra, 1993 ; Piccinin, 1999) » (Berthoume, Lanares, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011, P.56)

Enfin pour Romainville, 2002, les pratiques d'évaluation des acquis, principales dimensions de l'EEE doivent être intégrées dans la démarche de qualité globale de l'établissement.

Les difficultés méthodologiques et les dérives constatées :

Deux principales difficultés sont constatées dans l'élaboration et la mise en œuvre de l'évaluation des enseignements, et en particulier de l'EEE. La première est d'ordre méthodologique, et relève d'un « oubli » de la notion de co-production de l'éducation, et du caractère déterminant de l'engagement de l'étudiant dans la qualité de l'enseignement.

Ainsi que nous le rappelle A. Mayere et alii, 1990 et Eiglier et Langeard, 1993 la qualité de l'enseignement n'est pas uniquement redevable de l'enseignant et de ses capacités pédagogiques, mais dépend également de l'engagement de l'étudiant, et de son aptitude à assumer son rôle de « coproducteur » de la formation.

Les procédures d'évaluation des enseignements, ne tiennent pourtant pas compte de cette caractéristique, fournissant au public des informations tronquées dans un contexte de marchandisation de l'enseignement supérieur où l'étudiant fait figure de consommateur : « Cet ancrage de l'évaluation dans l'assurance qualité, destiné à offrir à des usagers potentiels une garantie, a pour effet la négation de la spécificité de l'enseignement comme « co-production » : en faisant de l'enseignant le seul producteur de la qualité de l'enseignement, la conception managériale occulte le fait que la qualité de l'investissement des étudiants est déterminante dans le résultat... » (Garcia, 2008b, P.51)

Une façon de remédier à cette lacune serait d'inclure dans les instruments de collecte, des items permettant de mesurer l'engagement des étudiants pour la qualité de l'enseignement.

Le deuxième écueil est formulé comme un reproche dans le parcours méthodologique de l'assurance-qualité des établissements, et consiste en un détournement de l'objet de l'assurance-qualité institutionnelle. Celle-ci plutôt que de se baser sur la qualité des programmes et enseignements, se limite à vérifier la conformité à des normes relatives aux autres missions des

établissements. Ainsi le pilotage interne des institutions fait l'objet des procédures d'évaluation et d'assurance-qualité dans les établissements (Chênerie, 2005 ; Dejean, 2002 ; Canard, 2008). La raison de cette moindre importance accordée la qualité de l'enseignement dans les procédures d'assurance-qualité a été attribuée à la difficulté d'approcher de façon pertinente la qualité de l'enseignement et des programmes, ainsi que de leurs effets. (Canard, 2008, P.16)

Mesurer les effets d'un enseignement se révèle en effet délicat et incertain, principalement en raison d'une identification difficile des dits effets, et du lien différencié enseignement délivré-effet induit quasiment impossible à « tracer ». La multitude des intérêts à valoriser constitue un motif supplémentaire de la difficulté d'identification des effets d'un programme ou d'un enseignement (Canard, 2008).

Mais la grande partie des difficultés du processus d'évaluation des enseignements émane des résistances des enseignants, et de certains acteurs de l'enseignement supérieur. La perception de ceux-ci à l'égard du processus constitue sans doute la pierre angulaire de ces contestations (Zarka, 2009) : les enseignants perçoivent le « système d'évaluation comme servant [...] à contrôler leur prestation enseignante » (Anderson, 2006 ; Douglas & Douglas, 2006) ou à y « porter un jugement de valeur » (Dejean, 2007). La spécificité de l'EEE, qui fait appel à la participation des étudiants contribue sans doute à nourrir les résistances constatées, ainsi que la difficile promotion du processus hors des pays anglo-saxons le prouve, en dehors du changement culturel à opérer [Les arguments évoqués sont largement inspirés de Berthaume, Lanares, Jacqmot, Winer, Rochat, 2011, P.55]

D'autres difficultés :

- L'enseignement universitaire est généralement perçu comme un acte professionnel personnel. Shulman, 1993 parle même de « solitude pédagogique »
- Certains enseignants universitaires estiment que les étudiants ne sont pas compétents pour évaluer leur prestation enseignante : ils n'ont aucune expérience d'apprentissage, et ne connaissent pas la matière suffisamment en profondeur (Dejean, 2006) (Berthaume, Lanares, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011, P.55)
- Les enseignants ne devraient pas avoir à rendre compte sur leur enseignement, qui relève de leur liberté académique (Romainville, 2009 ; Younes, 2009)
- L'argument qui considère l'enseignement comme un art et non comme une science. Il est donc difficile à évaluer (Dawe, 1984)

Des auteurs s'interrogent sur l'utilité de l'EEE, notamment sur la pertinence d'évaluer la « performance enseignante » alors que celle-ci réside sur la construction et le développement de ses enseignements au sein d'un programme : « il s'agira d'évaluer quelque chose de beaucoup plus vaste que l'acte d'enseigner en présence des étudiants (Bernard et al. 2000, Romainville, 2009)

La mise en œuvre des processus d'EEE est également l'objet de préoccupations méthodologiques, notamment dans la formulation des items, dans les questionnaires, l'élaboration des questions, les procédures de collecte auprès des étudiants (Detroz, 2007 ; Romainville, 2009) (Berthoume, Lanares, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011, P.53)

Enfin des dérives éventuelles sont à relever, ainsi qu'il a été donné de le constater en Grande-Bretagne, du fait de l'évaluation des enseignements par les étudiants : « indicateurs du travail pédagogique » (Perret, 2001, P.66) « sur notation » ou encore l'éviction des enseignants des procédures d'évaluation et des différentes étapes la constituant au profit des services spécifiques ou de l'administration. (Garcia, 2008b, P.60)

Les travaux sur l'évaluation de l'enseignement universitaire, en raison notamment des indicateurs mis en lumière, amènent au problème de la formation pédagogique des enseignants et futurs professeurs d'université et de la problématique du développement professionnel des enseignants universitaires. (De Ketele, 2010)

7. Quelle mise en place de l'assurance qualité dans les universités publiques et à l'INP-HB en Côte d'Ivoire :

Quelle situation présente l'enseignement supérieur en Côte d'ivoire et quel système d'assurance qualité serait-il propice de mettre en place, en conformité avec le système LMD et le Processus de Bologne ? Quelles sont les opportunités et les blocages en résultant et sur lesquels il conviendrait d'accorder de l'attention, dans une optique d'amélioration de la qualité ?

8. L'approche de la qualité à choisir :

Notre hypothèse est la suivante : Conçue en Europe, le Processus de Bologne, et plus particulièrement l'assurance-qualité dans son application en Afrique doit coller aux réalités environnantes et aux besoins locaux. Une notion spécifique de la qualité doit être édictée, surmontant les résistances et difficultés ambiantes.

Une manière d'approcher la qualité, serait après un état des lieux de veiller à ce que les standards minimaux soient atteints. La procédure d'assurance-qualité devrait s'inscrire dans cette optique.

9. L'approche de l'assurance qualité préconisée :

Ici la mise en place d'un système d'assurance-qualité, doit plutôt que de procéder à un audit de la qualité, ou à une évaluation basée sur l'excellence, vérifier que l'établissement possède les standards minimums requis de la qualité concernant les différents domaines.

Nous proposons une autoévaluation ou Assurance qualité interne dont l'adaptation consistera à rechercher la conformité avec les standards minimaux. Cette option comprendra un état des lieux, c'est-à-dire quel point pourrait-on faire des différents compartiments de l'établissement selon les domaines impliqués dans la qualité. Notre méthode fera également référence à l'« adaptation aux objectifs » afin de relever les missions, buts et objectifs spécifiques de l'institution ainsi que leur niveau d'atteinte de la qualité.

Des domaines prioritaires seront enfin ciblés et devraient consister en : l'offre de la formation, l'évaluation des enseignements (avec une prise en compte des acquis développés), le niveau de qualification des personnels, les ressources et matériels pour l'apprentissage, les services aux étudiants dont particulièrement l'aide à l'insertion professionnelle, la gouvernance... etc.

DEUXIEME PARTIE :
QUESTION DE RECHERCHE

Dans cette partie, nous allons décrire concrètement ce que nous allons faire. A savoir, à quelle question allons-nous répondre.

I. L'ENQUÊTE DE TERRAIN, LES ASPECTS OPÉRATIONNELS :

I.1. Les questions de recherche :

Les questions de recherche portent sur principalement trois domaines à investiguer :

- La définition de la qualité de l'enseignement supérieur
- Les procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité
- L'état des lieux de la qualité

Pour chaque domaine, les questions de recherche couvrent le spectre d'informations que nous voulons faire ressortir. En fonction de ces domaines les questions de recherche s'énumèrent ainsi :

1) La définition de la qualité de l'enseignement supérieur :

Quelle définition de la qualité de l'enseignement supérieur les acteurs de cet ordre d'enseignement peuvent-t-ils énoncer ?

Dans la définition de la qualité de l'enseignement supérieur, quelles conceptions et critères de qualité sont privilégiés par les acteurs de l'enseignement supérieur ?

2) Les procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité :

Quelle connaissance les acteurs de l'enseignement supérieur ont-t-ils des procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité dans les établissements d'enseignement supérieur ?

Quel contenu les acteurs de l'enseignement supérieur donnent-t-ils aux procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité dans les institutions d'enseignement supérieur ?

Quelles procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité les acteurs de l'enseignement supérieur suggèrent-t-ils pour les institutions d'enseignement supérieur ?

3) L'état des lieux de la qualité :

Quel état des lieux les acteurs de l'enseignement supérieur pourraient-ils faire de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur ?

I.2. Les objectifs et buts de l'étude :

Pour chaque domaine couvert par les questions de recherche, nous avons les objectifs et buts suivants :

1) La définition de la qualité de l'enseignement supérieur :

Il s'agira d'énoncer une définition de la qualité de l'enseignement supérieur pour les acteurs de l'enseignement supérieur.

Egalement de relever les conceptions et critères de qualité privilégiés par les acteurs de l'enseignement supérieur.

2) Les procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité :

Etablir l'état de connaissance des procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité dans les établissements d'enseignement supérieur chez les acteurs de l'enseignement supérieur
Relever les suggestions de procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité à appliquer dans les établissements d'enseignement supérieur selon les acteurs de l'enseignement supérieur

3) L'état des lieux de la qualité :

Etablir un état des lieux de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur par les acteurs de l'enseignement supérieur

I.3. La définition des données pertinentes :

Pour chaque domaine nous pouvons énumérer les données pertinentes suivantes, soit les données en adéquation avec les questions de recherche.

1) La définition de la qualité de l'enseignement supérieur :

Cette définition de la qualité peut consister en une énumération des différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur que l'interlocuteur possède.

Elle peut également consister à relater les différentes conceptions de la qualité de l'enseignement supérieur : la qualité des résultats, l'excellence, l'adaptation aux objectifs, la satisfaction du client, la réponse aux besoins locaux...etc.

Elle peut enfin prendre la forme de critères attestant de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur : l'insertion des diplômés, la qualité de l'enseignement proprement dit, les acquis des étudiants, les équipements et infrastructures...etc.

2) L'état des lieux de la qualité de l'enseignement supérieur :

Cet état des lieux peut consister en une mise en évidence d'éléments reflétant l'état de la qualité des institutions d'enseignement supérieur.

Cette action peut porter sur les domaines suivants à investiguer : les Infrastructures et équipements, les ressources humaines, les résultats académiques, la gestion administrative et financière...etc.

De façon plus large, d'autres domaines peuvent aussi être ciblés tels que :

- La fonctionnalité des services
- Des indicateurs liés aux résultats de l'enseignement : le taux de passage d'une classe à une autre, le taux d'échec et d'abandon, le nombre de diplômés par rapport au nombre d'étudiants inscrits en début de cycle, le nombre d'années nécessaires pour qu'un étudiant arrive à la fin d'un cycle ou le nombre d'années « théoriques » ou le taux d'achèvement d'un cycle.

3) Les Procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité dans les établissements d'enseignement supérieur :

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité mises en place dans les établissements d'enseignement supérieur (selon les organismes, les méthodologies, les aspects privilégiés)

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité à appliquer dans les établissements d'enseignement supérieur

Les différentes approches de l'assurance-qualité : l'adaptation aux objectifs, l'approche privilégiant les intrants et la mesure de la qualité, l'amélioration de la qualité, l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage...etc.

4) La connaissance du Processus de Bologne

La définition du Processus de Bologne que les interlocuteurs peuvent énoncer.

Les éléments de connaissance du Processus de Bologne, à défaut de connaître le Processus de façon approfondie.

L'énumération d'éléments caractérisant (ou censés caractériser) le Processus de Bologne.

II. L'ÉCHANTILLON CONSTITUÉ :

II.1. Les limites du champ d'analyse :

La période de temps prise en compte pour l'enquête sur le terrain est allée de Janvier à Juillet 2015.

Quant à la zone géographique, elle s'est déclinée dans les lieux d'implantation des établissements d'enseignement supérieur, à savoir Abidjan : Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody, Université Nangui Abrogoua d'Abobo-Adjamé ; Yamoussoukro : Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny ; Daloa : Université Lorougnon Guedé ; Bouaké : Université Allassane Ouattara ; Korogho : Université Péloforo Gon Coulibaly.

II.2. Les unités d'échantillon :

Les acteurs qui seront prioritairement sollicités sont les enseignants, les personnels administratifs et techniques, les étudiants, les diplômés, les chefs et cadres d'entreprise, les responsables du ministère de l'enseignement supérieur.

Pour l'étude documentaire, les unités comprennent les articles de presse (papier, électronique), les articles scientifiques, les documents de travail, les rapports portant sur la qualité de l'enseignement supérieur et son évaluation.

De façon plus concrète le Questionnaire a permis la sollicitation de : 140 à 160 personnes ; les Entretiens : 20 à 30 personnes avec une diversité de profils, soit des enseignants de différentes disciplines et spécialités, des personnels administratifs et techniques de différents corps de métiers, des étudiants de différentes universités et filières d'études...etc.

III. LA CONSTRUCTION DES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES

III.1. Les différentes étapes de la conception des instruments

d'observation :

- 1- La préenquête : elle est complémentaire à la phase exploratoire avec des entretiens non dirigés et des lectures. Ce qui nous a fourni des indicateurs de qualité ainsi que différentes conceptions de la qualité de l'enseignement supérieur.
- 2- Le prétest : des entretiens et questionnaires ont été soumis à une dizaine de personnes afin de s'assurer que le déroulement de l'entretien et les questions posées étaient compréhensibles par les sujets et permettraient d'obtenir des informations pertinentes et univoques. Cette étape est d'autant plus instructive que la notion de qualité de l'enseignement supérieur est complexe et multiple, et même sujette à variation selon les contextes, lieux et gestionnaires. Elle nous a permis à plusieurs reprises de modifier les instruments d'enquête.
- 3- La collecte des données : différents instruments ont été mis en œuvre, tels que les questionnaires, les entretiens, les données statistiques, les documents écrits...

III.2. Les instruments d'observation :

Le questionnaire :

Il est d'administration directe avec le répondant remplissant lui-même les questionnaires. Il comprend quatre grandes parties à renseigner : la définition de la qualité, l'état des lieux de la qualité, l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur, et les procédures d'assurance-qualité. Les questions étaient du type échelle de Likert (appréciation des différents items) mais également sous forme de QCM (questions à choix multiples) et de questions ouvertes.

Présentation du questionnaire : Voir Annexes.

L'entretien :

Les entretiens semi-dirigés : Le sujet était invité à s'exprimer librement sur la qualité de l'enseignement supérieur, l'état de qualité des établissements d'enseignement supérieur et les procédures d'évaluation de la qualité.

Présentation de l'entretien : Voir Annexes.

Autres méthodes complémentaires :

Le recueil de données documentaires : le recueil de documents de forme littéraire émanant d'institutions et d'organismes publics et privés : universités, instituts d'enseignement, directions et sous directions de ministères, organes de presses, sites d'information...etc.

Le Recueil de données statistiques

L'Observation directe

IV. LES ÉTAPES DE L'ANALYSE DES DONNÉES :

IV.1. Les opérations de l'analyse des informations :

Plusieurs opérations sont nécessaires pour analyser les données :

En premier lieu la description et l'agrégation des données : On procède au regroupement des variables. Plusieurs indicateurs de la qualité peuvent refléter une conception générale de la qualité. Une variable synthétique peut également rassembler plusieurs conceptions.

Ensuite l'analyse des relations entre les variables à mettre en relation : les critères de la qualité privilégiés et le statut des sujets, la conception de la qualité et le statut, les critères de la qualité et la discipline de spécialité ou la spécialité...etc.

Enfin la comparaison des résultats observés avec les résultats attendus et l'interprétation des écarts : les conceptions énoncées de la qualité sont-elles les mêmes que celles constatées ailleurs dans le monde ? Quelles approches et conceptions traduisent-elles ? Quelle définition de la qualité pourrait-on établir ? Les indicateurs de la qualité privilégiés sont-ils ceux qu'on pensait trouver ?

IV.2. Les différents modes d'analyse selon les instruments utilisés :

Le Questionnaire : nous utilisons l'analyse statistique des données, le traitement statistique des données permettant de comparer les réponses globales de catégories sociales différentes (exemple : enseignants, personnels administratifs et techniques, étudiants...) et d'analyser les corrélations entre les variables. Il s'agit de la statistique descriptive : avec l'utilisation du mode (fréquence la plus élevée) et de l'écart-type. On pourrait relever les fréquences (ou pourcentages) les plus élevées par item. Ici les différentes approches de la qualité, les indicateurs de qualité ou les méthodes d'évaluation de la qualité. Exemple : pour chaque item, relever l'appréciation (pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord) qui en a été faite et les fréquences et pourcentages correspondants.

Les questions ouvertes : On utilise l'analyse de contenu pour le traitement des questions ouvertes. C'est surtout par les termes utilisés ainsi que leur fréquence chez les répondants.

Les entretiens : l'analyse de contenu porte sur les termes utilisés par l'interviewé, leur fréquence et mode d'agencement, l'articulation des éléments du discours.

Les données recueillies dans les documents de forme littéraire : L'analyse de contenu.

TROISIÈME PARTIE :
ANALYSE ET
INTERPRÉTATION DES
DONNÉES

I. L'ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS :

Nombre de répondants aux entretiens : 22

Répartition des répondants selon le statut :

STATUT	Nombre de répondants
Enseignant	11
Personnel administratif et technique	10
Étudiant	01
Total général	22

Les entretiens sont allés de 15 minutes 08 secondes (le plus court) à 1 heure 32 minutes 34 secondes (le plus long) pour un temps moyen de 41 minutes 26 secondes.

I.1. La retranscription intégrale :

La retranscription est menée à la main (Silverman, 1999) et consiste en la transformation d'un discours oral en texte (Bardin, 1977)

« Avant de commencer l'analyse, la première étape fait l'inventaire des informations recueillies et les met en forme par écrit [...] Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio ou vidéo, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach & Silverstein, 2003) » (Andreani & Conchon, 2005)

I.2. Découpage de l'entretien et regroupement des unités de sens :

Cette opération consiste en « un déchiffrement structurel visant à repérer les principaux thèmes abordés dans l'ensemble du discours (opération de codage). Ce qui a permis de définir les noyaux de sens aux cours desquels les discours seraient par la suite redécoupés et agrégés » (Counil, Daniau & Isnard, 2007)

Les unités de sens, par des critères sémantiques sont regroupées en catégories significatives selon les différents thèmes évoqués.

Les différents éléments sont ensuite répartis dans les différentes catégories de la grille.

La méthode d'analyse de contenu utilisée est l'analyse thématique. Celle-ci met en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs en se basant sur les éléments constitutifs du discours, notamment le choix et la fréquence des termes utilisés. Deux méthodes de l'analyse

thématique seront utilisées : l'analyse catégorielle et l'analyse de l'évaluation. (Quivy & Van Campenhoudt, 2003)

I.3. Relevé du contenu des différents thèmes pour chaque entretien :

Les informations recueillies comprennent : les faits (récits d'expériences), les opinions, valeurs et croyances (discours d'opinions). (Council, Daniau & Isnard, 2007)

I.4. Élaboration des grilles d'analyse, Analyse catégorielle et Analyse de l'évaluation :

L'analyse des données s'effectue en se référant aux grilles d'analyse.

La grille d'analyse comprend neuf thèmes principaux.

Les neuf thèmes font l'objet de l'Analyse catégorielle.

Deux thèmes ne font pas l'objet de l'Analyse de l'évaluation :

La définition et les missions de l'enseignement supérieur

Les critères spécifiques de la qualité

Entretiens Catégories d'analyse	Entretien 1	Entretien2	Entretien ...	Entretien ...n	Synthèse horizontale
1. Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur					
2. La définition et les missions de l'enseignement supérieur					
3. Les indices attestant de la qualité					
4. Les critères spécifiques de la qualité					
5. L'état des lieux de la qualité					
6. L'amélioration de la qualité					
7. Les différentes procédures d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur					
8. Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre					
9. Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire					
Synthèse verticale					

II. L'ANALYSE CATÉGORIELLE :

« Elle consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupés en catégories significatives. Elle se fonde sur l'hypothèse qu'une caractéristique est d'autant plus fréquemment citée qu'elle est importante pour le locuteur. La démarche est essentiellement quantitative » (Quivy & Van Campenhoudt, 2003)

II.1. L'opération de codage :

Le codage des données « a pour but d'explorer ligne par ligne, étape par étape les textes d'interviews ou d'observation (Berg, 2003, cité par Andreani & Conchon, 2005). Il consiste à décrire, classer et transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse » (Traitement et analyse des données qualitatives)

II. 2. Les différents thèmes abordés et la catégorisation des éléments :

Les thèmes ont été obtenus par un codage ouvert, c'est-à-dire conduit selon une procédure ouverte et inductive. La grille d'analyse n'est pas définie au départ mais est élaborée à partir du verbatim, c'est-à-dire les informations recueillies au cours des entretiens mis sous forme de textes écrits. Les thèmes ont en effet, été répertoriés après la retranscription du discours des locuteurs.

Les différents thèmes :

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur

La définition et les missions de l'enseignement supérieur

Les indices attestant de la qualité

Les critères spécifiques de la qualité

L'état des lieux de la qualité

L'amélioration de la qualité

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire

« La catégorisation consiste à construire une grille d'analyse composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse » (Traitement et analyse des données qualitatives)

II.3. L'analyse horizontale des entretiens :

L'analyse horizontale s'effectue thème par thème. Elle « a pour but de comprendre les réponses de chaque individu pour un thème donné » (Roche, 2009)

L'analyse de contenu se déroule ici par le comptage et le calcul du nombre de répondants au thème et les catégories de réponses évoquées puis par la répétition des réponses évoquées tous entretiens confondus.

Thème 1 : Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur :

Dans cette rubrique, nous mettons à jour les différents éléments, concepts ou groupes de mots que les répondants privilégient pour définir la qualité. A l'aide de quels mots ou concepts peuvent-ils définir la qualité de l'enseignement supérieur ou d'un établissement d'enseignement supérieur ? Trois principaux modes se dégagent : la définition de la qualité de l'enseignement supérieur, les éléments et domaines de qualité, les exemples d'un établissement de qualité.

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

18 sur 22 répondants totaux, soit 81,81%

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Dans les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur, les répondants évoquent :

Le personnel enseignant

Extrait d'entretien :

« J'entends par la qualité, comme vous l'avez dit, il y'a plusieurs volets, plusieurs rubriques. Qualité de l'établissement d'enseignement supérieur, selon moi la première des choses, c'est d'abord la qualité ou le niveau de recrutement des enseignants, parce que la base même de l'enseignement, quand même pour moi ce sont les enseignants, qui sont un des maillons clés. Donc pour moi je mettrais en première partie, de mettre un point clé sur la qualité de l'enseignant. » (G.S., Enseignant)

L'offre de formation

Extrait d'entretien :

« *La qualité de l'offre de formation, la qualité de la formation c'est la capacité d'un état à questionner ce qu'elle veut pour ses jeunes.* » **(Y.S., Enseignant)**

Les ressources humaines - Les compétences des personnels

Extraits d'entretiens :

« *Pour parler de la qualité de l'enseignement supérieur je pense que on peut déjà voir la notion même de la qualité d'abord sur le plan humain en termes de ressources humaines. Je crois que les universités ivoiriennes n'ont rien à envier aux universités européennes en termes de chercheurs, en termes d'enseignants chercheurs, et en termes de personnels d'encadrement.* » **(S.R., Personnel administratif et technique)**

« *Il est clair que si on veut faire l'évaluation, il va falloir avoir des critères, donc là ce sont ces critères-là qui vont en fait servir de repères pour définir la qualité [...] Si on évalue, c'est qu'on a des critères et ces critères correspondent à ce qui est censé contribuer à la qualité du travail. Voilà, soit on prend chaque point. Les acteurs par exemple et principalement les enseignants chercheurs [...] Au niveau des ressources humaines, il y'a les aptitudes des intervenants, aptitudes en ce qui concerne les enseignants à la recherche et à la pédagogie pour l'enseignement. Est-ce que son enseignement permet de faire passer le message, est ce que ...il produit du point de vue de la recherche des...résultats de qualité [...] Donc au niveau des personnels administratifs et techniques, il y'a aussi des...c'est un personnel d'encadrement. Est-ce qu'ils sont outillés, pour assurer le minimum qu'on leur demande en termes de procédures administratives que d'interventions auprès des élèves et des étudiants. [...] On y va de façon détaillée, c'est-à-dire enseignants, disons les acteurs et puis il y'a le système lui-même.* » **(K.A., Enseignant)**

La facilité d'insertion professionnelle après la formation

Extraits d'entretiens :

« *J'entends par qualité de la formation, précisément de la formation au niveau de l'enseignement supérieur, la capacité des produits de cet enseignement à pouvoir s'intégrer*

sur le marché de l'emploi. Est-ce que les universités de Côte d'Ivoire forment des produits qui sont consommables par le marché de l'emploi ? Si oui, nous dirons que la qualité de l'enseignement est bonne. Si non, nous dirons qu'elle n'est pas de bonne qualité. » (D.A., Enseignant)

5 réponses pour chaque catégorie, soit 27,78 % des répondants au thème

Dans les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur, les répondants évoquent :

La difficulté de définir la qualité de l'enseignement supérieur

L'enseignement proprement dit

Les infrastructures et Les équipements notamment numériques

4 réponses pour chaque catégorie, soit 22,23 % des répondants au thème

Dans les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur, les répondants évoquent :

Les termes de la qualité

La qualité du produit : Les acquis et compétences des étudiants, le rendement du diplômé au travail

La perception de la qualité et les instruments de sa mesure

3 réponses pour chaque catégorie, soit 16,67 % des répondants au thème

Dans les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur, les répondants évoquent :

L'environnement - La compétence des enseignants – Les matériels

Le personnel enseignant – Les étudiants – Le contenu

Les normes et standards

Extraits d'entretiens :

La qualité c'est ce qui convient, c'est ce qui répond aux normes, c'est ce qui répond à des standards, et ces standards-là sont des standards internationaux. (A. H., Personnel administratif et technique)

« ...Et puis ensuite, pour un enseignement de qualité, il faut qu'on respecte les normes. On a décidé que par exemple, une université comme Harvard a décidé que pour la rédaction des références bibliographiques, on suit telle norme, il faut bien qu'on suive la norme. Parce qu'on ne peut pas vivre en autarcie. » **(E.R., Personnel administratif et technique)**

« Bon la qualité, il y'a une définition selon des normes. Il y'a des normes qui donnent des indications sur la qualité. La qualité par exemple selon la norme ISO 8402 qui est l'aptitude par exemple d'un produit à satisfaire les besoins exprimés et implicites... d'un client par exemple, d'un individu ou d'un consommateur. Ça globalement c'est ça. » **(A.F., Enseignant)**

L'aspect spécifique et non universel, la notion culturelle de la qualité

La satisfaction des besoins

Extraits d'entretiens :

« Donc la première chose c'est la définition de la qualité. Bon à ce niveau-là, moi je vais être pragmatique, la qualité c'est ce qui donne le résultat escompté. Voilà donc dans l'enseignement supérieur, qu'est-ce qu'on attend du travail qui est fait ? C'est la bonne qualification des élèves, des étudiants et tous les... disons tous ceux qui sollicitent l'enseignement supérieur pour un objectif précis. S'ils sont satisfaits, pour moi c'est que c'est le résultat de la qualité. Maintenant, s'il faut aller examiner la question de façon plus...j'allais dire théorique il y'a un ensemble d'éléments à prendre en compte, au niveau de la formation et au niveau des acteurs » **(K.A., Enseignant)**

Les acquis et compétences des étudiants et diplômés

Extrait d'entretien :

« L'université n'a pas forcément vocation à former des gens qui sont systématiquement opérationnels, au sens où ils ont des compétences techniques précises. Ce n'est pas forcément ça. Je me dis qu'on forme des gens, qui doivent pouvoir être capables de réfléchir dans tous les champs dans lesquels on va pouvoir les mettre » **(Y.S., Enseignant)**

Les infrastructures et équipements : les infrastructures, le cadre de vie et de travail, l'environnement, les équipements didactiques - La compétence des enseignants - Les acquis et compétences des diplômés - L'enseignement et la recherche : L'enseignement proprement dit

L'enseignement et la recherche : L'enseignement et les programmes - Les matériels et équipements : l'organisation logistique et matérielle en fonction du temps et de l'espace dans la rencontre entre enseignants et étudiants – La compétence et le rendement professionnel des acteurs de l'institution

Extrait d'entretien :

« Donc il y'a les acteurs du terrain, en interne comme en externe pour pouvoir apprécier la qualité. Si c'est l'unité vraiment la qualité interne, évidemment on prend tous ceux qui sont sur le terrain. Il y'a les intervenants, il y'a les programmes. [...] Tout ce qui est soutien à l'acte d'enseignement ou d'apprentissage. On a les laboratoires, les équipements, même le social, les restaurants, les bibliothèques, tous ces ameublements d'accompagnement...quel est leur état en termes quantitatifs et qualitatifs » (K.A., Enseignant)

L'implication des entreprises

Le leadership, le management des dirigeants ou de la direction

Extraits d'entretiens :

« C'est ça qu'il nous faut, il faut avoir des bons managers pour avoir vraiment un enseignement supérieur de qualité » (O.J., Enseignant)

L'organisation de l'établissement : Le financement par les entreprises – Les partenariats

2 réponses pour chaque catégorie, soit 11,12 % des répondants au thème

Dans les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur, les répondants évoquent :

Les entreprises, partenaires de référence dans la définition de la qualité de l'enseignement supérieur :

Extrait d'entretien :

« Alors pour définir la qualité, souvent nous notre repère ce sont les entreprises. Ce sont les employeurs » (G.Z., Enseignant)

Les partenariats – La mobilité des personnels – Les échanges de production – Les normes - Les infrastructures et équipements – L'attitude des enseignants et étudiants

L'attitude des acteurs - La compétence des enseignants – Le cadre de vie et de travail -
L'environnement social

Extraits d'entretiens :

« *Je prends le cas d'un mot courant : la rigueur [répétition]. La qualité de l'enseignement ; je peux dire la qualification des enseignants. Et puis le cadre d'études. Le cadre, il englobe un peu tout, c'est-à-dire que le cadre de vie, le cadre de travail...au niveau des étudiants le cadre extrascolaire...c'est ce que j'appelle le cadre, l'environnement. Et puis il faut un climat de paix.* » (Z.M., **Personnel administratif et technique**)

« *J'entends par la qualité de l'enseignement supérieur [...] des cours de haut niveau. D'abord je pense des cours de haut niveau, parce que la qualité de l'enseignement réside dans l'attitude des enseignants et l'attitude des apprenants* » (E.R., **Personnel administratif et technique**)

« *...Et puis ensuite l'enseignement de qualité réside dans le fait que l'enseignant même qui donne les cours doit chaque fois se mettre à jour, s'adapter. Quand il se met à jour, ça fait profiter les étudiants...* » (E.R., **Personnel administratif et technique**)

La compétence des enseignants - La compétence des personnels et des services administratifs
– Le niveau de recrutement des étudiants - L'environnement - L'insertion professionnelle -
L'offre de formation – Les matériels et équipements

L'enseignement proprement dit- La compétence des personnels - L'environnement

Extrait d'entretien :

« *J'entends par là, le volume des cours, sinon le contenu des cours qu'on donne aux étudiants, leur cadre de vie et de travail, la qualité du personnel mis à leur disposition* » (M.M., **Personnel administratif et technique**)

L'environnement - Les infrastructures et équipements - le personnel enseignant – Les intrants :
Les étudiants - Le personnel administratif et technique

Extrait d'entretien :

« Voilà...Donc la qualité c'est un ensemble de ces cinq éléments [Environnement - Infrastructures - Moyens de travail : équipements didactiques - Enseignants - Étudiants]. La convergence de ces cinq éléments forme la qualité » **(Y.B., Enseignant)**

« Mais la notion de la qualité est très vaste. [...] Il y'a premièrement la qualité de l'environnement. L'environnement que ce soit politique, physique, pollution et tout ça. [...] Deuxième niveau c'est les infrastructures. [...] Il y'a les équipements didactiques [...] l'environnement, les infrastructures et puis les moyens de travail. On a les deux éléments qui restent ou même trois c'est les enseignants. Il faut que ce soit de bonne qualité. [...] Le bonhomme peut être de très bonne qualité mais il peut ne pas être motivé. Donc il va faire un mauvais travail. [...] Et puis maintenant il y'a les étudiants eux-mêmes. Ce sont les intrants. C'est les professeurs les moules... » **(Y.B., Enseignant)**

Les compétences des ressources humaines – Le niveau de qualification des étudiants - Le niveau des étudiants et les matériels mis à leur disposition - Les infrastructures et équipements – Le management et leadership – La communication – Le palmarès et la réputation - L'offre de formation

L'offre de formation – Les conditions d'études - Les acquis et compétences des étudiants

Extrait d'entretien :

« Donc si on doit parler de qualité, la qualité c'est quoi ? C'est...en lien avec cette pertinence, avoir une offre de formation qui soit nourrie des défis auxquels la société est confrontée sur le moment. Ça c'était la première chose. La deuxième chose, c'est est ce que notre offre de formation se fait dans les conditions de suivi, par exemple, est ce qu'on a les bons ratios ? Est-ce que les volumes horaires sont bons ? [...] Mais le grand problème qu'on a aujourd'hui c'est qu'on a des universités qui en termes d'infrastructures n'ont pas évolué mais qui ont des effectifs qui explosent » **(Y.S., Enseignant)**

Le cadre de vie et de travail - Le niveau des étudiants –

L'enseignement proprement dit - L'insertion professionnelle

Extraits d'entretiens :

« Et la qualité de façon simpliste, on pourrait juger de par l'enseignement supérieur, de par l'enseignement qui y est dispensé donc, par rapport à un référent, et puis deuxième élément, le volet employabilité maintenant qui est d'actualité. Si vous formez et que derrière il y'a du travail, c'est que vous avez une formation de qualité, vous êtes une institution de qualité. Mais vous formez et qu'il n'y a pas d'emploi derrière, alors on commence à juger, on commence à s'interroger de la qualité et de la qualité relationnelle avec les entreprises. [...] Mais nous, à notre niveau dans l'institut national où nous sommes, la qualité va se juger, je pense par la qualité de l'enseignement et surtout l'employabilité. Voilà, ces deux éléments. Surtout ça. »

(O.J., Enseignant)

L'attribution des tâches : Le management – La gestion des ressources humaines

Les conditions d'études

La connaissance du système LMD et de la qualité

La compétitivité internationale des diplômés et leur réputation internationale

Les éléments les plus importants de la qualité de l'enseignement supérieur : Les infrastructures et équipements didactiques, les enseignants

La qualité des différentes missions de l'enseignement supérieur : la formation, la recherche, l'expertise conseil

Extraits d'entretiens :

« La qualité d'un établissement d'enseignement supérieur ? La plupart des établissements d'enseignement supérieur ont deux missions principales, à savoir la formation et puis la recherche scientifique. Et pour certains établissements on ajoute l'expertise conseil. C'est le cas de l'INP-HB. L'INP-HB a ces trois missions là. La formation, la recherche et l'expertise conseil. Evidemment la qualité, le fonctionnement de la qualité des prestations de cet établissement c'est...se situe au niveau de la qualité de la formation, au niveau de la qualité des activités de recherche et puis de la qualité des activités d'expertise conseil »

(Y.A., Enseignant)

Les implications et mesures à prendre après une appréciation négative du produit formé

L'enseignement proprement dit- Les compétences des diplômés– La notion systémique de la qualité

La gestion des ressources humaines - Les matériels et les équipements – La recherche - L'offre de formation

Les équipements didactiques - L'offre de formation - Les acquis et compétences des diplômés

Les infrastructures et équipements : les équipements, le cadre d'études, le matériel didactique - Le niveau d'entrée des étudiants

La formation des enseignants - L'offre de formation - Les conditions de la formation - Le matériel didactique - Les relations avec les industries

Les infrastructures -La gouvernance

Les partenariats - Les ressources humaines

L'enseignement et la recherche : l'élaboration et le suivi des programmes, l'application de la recherche, les stages utilisés comme modules de recherche - L'environnement de travail - Le personnel enseignant- Les partenariats internationaux concernant la recherche

L'acquisition et la mise en œuvre de services et de normes techniques

L'ouverture internationale : le recrutement, les partenariats

La mobilité

Les résultats académiques

La qualité de la vie extrascolaire

La recherche

La gouvernance : La définition des éléments de la qualité par les dirigeants politiques ; l'organisation, le management, le leadership - La nécessité d'un cadre légal

Les services à la communauté – la participation au développement économique

La promotion et la publicité de l'établissement – Les relations publiques

L'offre de formation – Les frais de scolarité

L'attitude et le comportement des dirigeants

Les infrastructures et équipements - L'environnement – L'attitude des enseignants et étudiants

La gouvernance : le fonctionnement de l'établissement

1 réponse pour chaque catégorie, soit 05,56 % des répondants au thème

Thème 2 : La définition et les missions de l'enseignement supérieur :

Les répondants définissent l'enseignement supérieur et en énumèrent les missions, c'est-à-dire les objets de l'enseignement. En quoi consiste l'enseignement supérieur et quels domaines vise-t-il à développer ou promouvoir ?

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

3 sur 22 répondants totaux, soit 13,64%

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants définissent l'enseignement supérieur et ses missions en évoquant les aspects suivants :

Le niveau d'études

Les spécificités de l'Université Nangui Abrogoua (UNA)

Les composantes de l'enseignement supérieur : Les infrastructures et les ressources

La mission des universités en termes de compétences à fournir aux apprenants

1 réponse pour chaque catégorie, soit 33,34 % des répondants au thème

Thème 3 : Les indices attestant de la qualité de l'enseignement supérieur :

Cette rubrique permet de faire ressortir les éléments qui selon le répondant montrent qu'un établissement d'enseignement supérieur, une université sont de qualité. A quel indice le répondant peut faire référence pour dire qu'un établissement est de qualité ? Cette question a été la plupart du temps comprise en faisant référence à la période suivant la formation. Dans ce cas l'interlocuteur évoquait les éléments prouvant qu'un établissement était de qualité, notamment par les possibilités qu'il offrait aux personnes ayant suivi cette formation : insertion professionnelle, compétences des diplômés, classements...etc.

De façon plus rare cependant, les répondants évoquent les « intrants » déterminant un établissement de qualité. Dans ce cas il était fait référence à la période d'avant et pendant la formation. Les interlocuteurs citaient : les infrastructures, les compétences des enseignants et des personnels administratifs. Cette vision se rapproche de la réponse ayant trait à la définition de la qualité.

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

20 sur 22 répondants totaux, soit 90,90 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les indices suivants pour attester de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

L'insertion professionnelle

Extrait d'entretien :

« *L'indice est simple. Au niveau de l'insertion professionnelle, ce sont les indices, quand l'établissement arrive à insérer facilement ses étudiants, c'est des choses qui ne trompent pas. S'ils s'insèrent ça veut dire que la formation est bonne. L'insertion professionnelle des étudiants c'est par là qu'on peut mesurer la qualité de la formation.* » **(D.R., Personnel administratif et technique)**

« *Comme je l'ai dit plus haut, moi je mesure la qualité d'une formation par la facilité des diplômés à s'insérer dans la vie active. Si on a des problèmes, arrivé à un certain moment pour s'insérer dans la vie active, ça veut dire qu'il y'a des problèmes au niveau de la formation* » **(K.T., Personnel administratif et technique)**

« *Et maintenant une institution d'enseignement supérieur est surtout évaluée en termes de qualité par rapport à ce taux-là. Le taux d'employabilité. Est-ce que ceux que vous formez là trouvent du travail? S'ils trouvent du travail, on dit que vous êtes un établissement d'excellence, avec d'autres critères, mais vous êtes un établissement, et les gens vous recommandent, ou du moins recommandent à leurs connaissances : allez-y dans tel institut parce que la formation est...* » **(O.J., Enseignant)**

« *Et donc quand vous sortez un groupe d'étudiants, ou d'ingénieurs, des techniciens, et que ces derniers ne chôment pas, on ne peut pas dire que vous n'êtes pas un établissement de qualité* » **(O.J., Enseignant)**

« *C'est lié à la mission de l'enseignement supérieur. Il y'a une vue j'allais dire classique de l'université qui évolue et aujourd'hui quand on regarde toutes les publications sur le LMD on parle essentiellement de professionnalisation. Ce qui veut dire que c'est l'insertion professionnelle des étudiants, des diplômés qui préoccupe* ». **(K.A., Enseignant)**

12 réponses pour chaque catégorie, soit 60% des répondants au thème

Les répondants citent les indices suivants pour attester de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les acquis et compétences des diplômés

Extrait d'entretien :

« *Donc la qualité comme je vais te le dire, elle ne se décrète pas, voilà, c'est à partir de produits que vous formez, c'est à partir de ce qui se fait qu'on dit que telle école est une école de qualité... parce que les formations que vous dispensez là-bas, tout y est... les apprenants sont bons, les conditions de travail sont réunies, alors les produits qui sont mis sur le marché sont des produits de bonne qualité* » (A. H., **Personnel administratif et technique**)

« *Mais une chose est certaine, la première chose qui de mon point de vue est le jauge... qui est le premier élément à prendre en compte pour mesurer la qualité, c'est le produit final. Quel type de produit on veut à la sortie ? C'est ça [...] C'est ça aussi qui nous permet de savoir si le système est bon ou pas. Donc le meilleur indicateur, c'est l'évaluation à la sortie. Quel type de produit...* » (Y.S., **Enseignant**)

« *Bon si on s'en tient au produit, la qualité du produit. C'est une approche. L'étudiant qui est diplômé d'une université, qu'est-ce qu'il est capable de faire ? Ça peut être une question. Mais c'est beaucoup trop... j'allais dire... matérialiste... utilitariste* » (K.A., **Enseignant**)

« *Donc c'est comme ça que moi je définis la qualité d'un produit sorti de l'enseignement supérieur, sa capacité à s'adapter à toutes les situations* » (T.B., **Personnel administratif et technique**)

« *Pour moi, je me dis que la qualité de cet enseignement là ça se résume en la qualité du produit qui est sorti de cet enseignement-là. Est-ce que ce produit qui est sorti de cet enseignement-là arrive à relever certains défis ? Si oui, je crois qu'on a atteint cet objectif.* » (T.B., **Personnel administratif et technique**)

« *La qualité de l'enseignement c'est au bout du processus. Le produit qu'on a obtenu, est ce qu'il est bon ? Si oui on peut faire une induction pour dire que c'est parce qu'il a été bien*

formé, il a eu des bons formateurs, il a bénéficié d'infrastructures adéquates. Si non...c'est que tout le système est remis en cause » **(T.B., Personnel administratif et technique)**

6 réponses pour chaque catégorie

Les répondants citent les indices suivants pour attester de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Le rendement du diplômé en entreprise

Extrait d'entretien :

« Et je dirais aussi que nous sommes formateurs, c'est vrai mais au niveau de l'appréciation, ce sont les entreprises qui sont au stade final de notre travail. Ce sont ces entreprises-là. C'est le tissu industriel qui doit vraiment juger de la qualité du personnel qu'on leur envoie, et comme je le disais...ces entreprises-là, bien souvent c'est du privé [...] Les étudiants qu'on forme ici vont très souvent dans le privé, comme on le sait ils sont beaucoup exigeants sur les résultats [...] Donc par là je dirais qu'effectivement selon moi c'est l'un des critères premiers de jugement aussi de la qualité, à savoir les entreprises ou l'insertion des étudiants » **(G.S., Enseignant)**

« Si un étudiant vient de l'université et qu'on voit qu'il a...disons beaucoup de diplômes mais dans la pratique on voit que son rendement n'est pas le même au nombre de diplômes qu'il a, on peut dire que l'université n'est pas de qualité ; on peut dire que l'enseignement donné dans cette université n'est pas la bonne [...] On peut dire qu'une université est de qualité du fait que bien sûr, lorsqu'il sort de l'université, il ait un emploi » **(K.F., Étudiant)**

Les résultats de la recherche & Les acquis des étudiants

Les informations de suivi de l'insertion professionnelle et le retour d'information des entreprises

Extrait d'entretien :

« Logiquement pour pouvoir définir l'enseignement supérieur de qualité, on doit simplement observer les indicateurs externes, c'est-à-dire combien d'étudiants rentrent dans les filières, combien d'étudiants sortent, combien d'étudiants parmi ceux qui sont sortis réussissent à avoir

un emploi sur le marché du travail ? Lorsque le ratio est relativement supérieur, on peut dire *que l'enseignement est vraiment de qualité. Parce qu'un enseignement de qualité donne toujours un emploi de qualité. Un enseignement qui ne donne pas un emploi de qualité n'est pas un enseignement de qualité. C'est-à-dire que c'est un enseignement théorique qui n'est pas adapté au marché du travail, donc c'est ce ratio là qu'il faut établir en termes de planification pour voir combien rentrent, combien sortent avec des diplômes, maintenant ce qui est important combien s'insèrent sur le marché du travail... » (S.R., Personnel administratif et technique)*

3 réponses pour chaque catégorie, soit 15 % des répondants au thème

Les répondants citent les indices suivants pour attester de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les résultats de la recherche

L'utilité de la formation : l'aspect de la satisfaction des acteurs

La réputation de l'établissement et des diplômés

2 réponses pour chaque catégorie, soit 10 % des répondants au thème

Les répondants citent les indices suivants pour attester de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les ressources humaines - Les matériels et finances – Le statut juridique de l'établissement

La différence de contexte entre la formation et l'emploi

Le niveau des étudiants – Les compétences des enseignants - Les matériels - Le cadre de vie

L'enseignement proprement dit - L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle - Les compétences des diplômés

Extrait d'entretien :

« Puisque l'objectif c'est de former les gens et puis les caser. Pas parce que on doit les caser, mais eux-mêmes s'ils arrivent facilement à se trouver un point de chute, vraiment c'est l'objectif d'une école de formation d'élite. Mais tu formes, et puis il n'y a pas d'emploi, c'est que quelque part les gens ne sont pas satisfaits [...] C'est très important d'avoir la qualité de ceux qui sont déjà sur le terrain. C'est très important » (B.G., Enseignant)

L'insertion professionnelle- Le profil des entreprises qui recrutent les étudiants et diplômés -
La signature de contrats - Le délai pour le recrutement des étudiants (dès l'école)

Le caractère influençant mais non suffisant du label comme indice de la qualité – La réputation et le palmarès

Les acquis et compétences des étudiants et leur rendement en entreprise

Extrait d'entretien :

« Un établissement donc...la qualité d'un établissement...bon de façon simple c'est la qualité des produits. Donc les produits ce sont les diplômés qui sortent et quel est leur impact en entreprises. Donc il n'y a que les entreprises qui peuvent faire le retour. Voilà...et donc les indicateurs c'est la rapidité avec laquelle les étudiants sont embauchés dès leur sortie de l'école. [...] Donc le premier produit qui permet de bien jauger le niveau de formation de l'école, est l'entreprise ». **(Y.A., Enseignant)**

Les indicateurs d'un établissement de qualité – La réputation mondiale des entreprises et leur mode de recrutement - L'insertion professionnelle : la progression des étudiants et diplômés dans l'entreprise – L'intégration professionnelle et la réputation des entreprises embaucheuses

Extrait d'entretien :

« Les indices de qualité d'un établissement...l'un des indices sur lesquels les gens se basent pour évaluer la qualité d'un institut comme l'INP-HB, c'est le taux d'embauche des diplômés, les structures d'embauche de nos diplômés. Une chose est d'être embauché, une autre est d'être embauché dans une structure de référence [...] Quand on a des diplômés qui sont recrutés par des structures de référence, on peut prendre cela comme une preuve pour dire que la formation est de qualité dans l'institution » **(D.I., Personnel administratif et technique)**

« Donc je pourrais dire que le taux d'insertion aussi permet de déterminer la qualité de l'enseignement [...] Voilà, et puis je ne sais pas s'il faut appeler ça aussi la promotion aussi de ceux que nous formons [...] Donc il y'a le taux d'insertion et le taux de promotion » **(S.D, Enseignant)**

Les classements

La disponibilité des infrastructures – La qualité du personnel enseignant- La qualité de l'administration – La qualité du produit : les compétences des diplômés

Extrait d'entretien :

« Pour moi plusieurs éléments militent dans ce sens-là pour mesurer la qualité d'un établissement, d'un enseignement. Il y'a plusieurs facteurs. D'abord en termes infrastructures. Voilà, je suppose qu'un bon établissement, un établissement de qualité c'est un établissement qui dispose d'un minimum d'infrastructures qui puissent permettre à l'enseignant, et à l'étudiant ainsi qu'aux personnels de s'épanouir au sein de cet établissement. [...] Ensuite il y'a la qualité des ressources, je veux parler des enseignants, ceux qui viennent dispenser les cours, ça c'est un facteur qui est très important. La qualité d'un enseignement se mesure par la qualité de ceux qui viennent donner ces enseignements-là. [...] La troisième chose c'est bien sûr la qualité de l'administration. Il faudrait qu'un établissement de qualité renferme des personnels d'encadrement, des personnels administratifs qui sont rompus aux tâches administratives. [...] C'est le jugement maintenant...du produit qu'on a obtenu [répétition] dans le cadre spatio-temporel. Est-ce que le produit sorti de l'université de Côte d'Ivoire, de l'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire est un produit qui est...qui est bon ? Est-ce qu'il a les compétences ? Les compétences c'est quoi ? C'est le savoir-faire, c'est le savoir-faire faire, c'est le savoir être. Est-ce que le produit qu'on a formé, qui est sorti de l'université ou bien de l'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire arrive quand même à assumer les tâches qu'on lui donne dans les différents tissus de l'économie partout où il se trouve. » (T.B., **Personnel administratif et technique**)

Les partenariats

L'ouverture internationale

L'offre de formation

Les résultats académiques des sortants

Extrait d'entretien :

« C'est pas facile. Mais pour contrôler la qualité. Ce contrôle se voit facilement dans les tests et les concours. Les étudiants vont passer ces concours et ils sont admis... Donc dans la

production des étudiants eux-mêmes : *mémoires, TFE (Travaux de Fin d'Études)* » (**E.R., Personnel administratif et technique**)

Le respect de la mission classique de l'université

1 réponse pour chaque catégorie, soit 05 % des répondants au thème

Thème 4 : Les critères spécifiques de la qualité :

Dans cette rubrique, les répondants sont sollicités afin de citer des éléments distinctifs de la qualité liés à leur contexte ou dont leur environnement aurait besoin. En se rapportant à son environnement, l'interlocuteur peut-il dégager des critères de qualité à privilégier ?

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

10 sur 22 répondants totaux, soit 45,45 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les éléments suivants comme critères spécifiques de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

La détermination des critères et normes spécifiques de la qualité

Extrait d'entretien :

« *Donc il a fallu qu'on comprenne bien à un séminaire de Grand Bassam que la démarche qualité est propre à chacun mais on connaît l'objectif visé et on connaît le système dans lequel on est mais à chacun de créer sa propre démarche pour atteindre sa qualité* » (**Y.A., Enseignant**)

5 réponses pour chaque catégorie, soit 50% des répondants totaux

Les répondants citent les éléments suivants comme critères spécifiques de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

La nécessité d'adaptation de la qualité

Extrait d'entretien :

« *Donc en termes de qualité, en tout cas il y'a des variables. Et les variables pour ceux qui sont du domaine de l'évaluation, c'est connu. Mais ce que je veux dire, c'est qu'on a beau les*

appliquer il faut être conscient que ça ne fait pas forcément la qualité en elle-même, parce que *la qualité elle est variable dans le temps et dans l'espace. Ce qui est qualité une année donnée peut ne pas être qualité l'année académique d'après puisque tout évolue. Donc faut pas l'envisager en termes ...disons d'une chemise prêt-à-porter...écoutez, c'est l'enseignement supérieur, donc voilà. Il y'a une couleur locale. Enfin...Il y'a une couleur locale. C'est mon point de vue* » **(K.A., Enseignant)**

La gouvernance

Extrait d'entretien :

« *Je crois qu'on doit mettre l'accent sur le partenariat public-privé comme on l'a dit. L'état ne peut pas tout faire. [Répétition] On doit tenir compte de nos potentialités. On est un pays à majorité agricole. Donc tout ce qui est lié à l'environnement, à l'agro-industrie, la transformation de nos matières premières. Toutes ces filières qui rentrent dans ce domaine-là ; on doit carrément étendre toutes ces formations pratiques à nos universités, et les mettre en relation avec toutes les entreprises commerciales de vente de ces produits là en termes de premiers marchés* » **(S.R., Personnel administratif et technique)**

Les équipements

Extrait d'entretien :

« *Il faudrait que l'une des priorités soient les sciences exactes, et donner les moyens à ces facultés ou à ses UFR pour que la formation soit de qualité et soit gardée. Je veux qu'un point d'honneur soit mis sur l'équipement des universités qui traitent des sciences exactes : la chimie, la biochimie...* » **(G.S., Enseignant)**

Les compétences des étudiants

Extrait d'entretien :

« *Comme je l'avais dit tantôt [...] cette qualité là, tout dépendra de là où on se trouve. Voilà, est ce qu'on fait une mesure par rapport au produit fini, est ce qu'on fait une mesure par rapport aux conditions dans lesquelles ce produit a été formé ? Voici une question. Mais je crois que dans l'un comme dans l'autre il y'a une certaine interdisciplinarité entre ces deux choses là parce que bien évidemment un système qui forme bien ne peut former, ne peut avoir que de*

bons produits. Donc moi je vais faire ma mesure par rapport au produit fini » **(T.B., Personnel administratif et technique)**

L'offre de formation

3 réponses pour chaque catégorie, soit 30 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants comme critères spécifiques de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les ressources humaines

2 réponses pour chaque catégorie, soit 20 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants comme critères spécifiques de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

La maîtrise des effectifs étudiants - Le matériel didactique – Les stages en entreprise

L'offre de formation et l'enseignement proprement dit

Le caractère aléatoire de la réussite des politiques d'assurance-qualité – La variabilité des normes de la qualité – L'importance d'adapter la qualité au contexte

Les conditions d'études

L'orientation scolaire

La dimension sociale : les aides sociales à apporter aux étudiants qui ont des problèmes d'hébergement, de transport, également la compréhension de la situation par les enseignants et chargés de cours

Extrait d'entretien :

« Résumé : les critères, faut pas copier bêtement ce qui est fait en Europe, particulièrement il faut prendre l'essentiel. Les choses importantes, il faut les prendre. Maintenant il faut étudier un peu le comportement et tout et tout. [...] l'étudiant n'a pas d'argent pour acheter un ordinateur, tu dis qu'il faut un ordinateur pour suivre. Quelques fois même, ils sont vingt (20) dans une chambre. Quand tu lui donnes un devoir pour aller faire ça le soir, il va faire comment ? Parce qu'ils sont vingt dans la chambre, ça parle, ça crie...il ne peut pas étudier » **(Y.B., Enseignant)**

Calibrer les exigences par rapport aux conditions de vie difficiles des étudiants : bibliographie, devoirs à domicile

La gestion des effectifs étudiants

La mobilité des étudiants et enseignants

L'enseignement : les méthodes d'évaluation

La réorganisation politique : l'organisation interne du système, la collaboration des différents ministères

1 réponse pour chaque catégorie, soit 10 % des répondants au thème

Thème 5 : L'état des lieux de la qualité de l'enseignement supérieur :

En se référant de préférence à leur établissement d'enseignement supérieur, les répondants sont priés de nous donner leur avis sur l'état de qualité de l'enseignement supérieur. Le répondant peut-il attribuer une appréciation des différents domaines composant un établissement d'enseignement supérieur ou le système d'enseignement supérieur dans son ensemble ?

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

21 sur 22 répondants totaux, soit 95,45 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les infrastructures et équipements

Extrait d'entretien :

« *En tout cas, aujourd'hui à l'INP-HB, il y'a un problème de matériel. Quand on prend le « Génie mécanique » et autres [départements et filières de l'INP-HB], c'est là-bas que se trouve informatique et tout ça, on avait doté ces départements-là de matériels de pointe, mais aujourd'hui qui ne fonctionnent plus, qui sont en panne. Les étudiants ne font que de la théorie, ils ne peuvent pas pratiquer, puisque le matériel même est en panne, et on ne cherche pas à le réparer [...] Quand on prend par exemple l'Internet, il ne fonctionne pas bien. Il est réduit pour deux mégas (2 Mo) qu'on reçoit, on compte des doigts les personnes qui ont ça... » (D.R., Personnel administratif et technique)*

« Au moment où moi j'étais étudiant, on avait un certain nombre de matériels ou d'outils. Dix ans après ou quinze ans, on revient, on n'a plus ce matériel-là. Ça fait que la formation a pris un coup au niveau de l'enseignement supérieur, et ça ce n'est pas à l'INP-HB seulement. C'est au niveau de tous les établissements publics de l'enseignement supérieur [...] L'état ne finance plus la formation, si vous voulez la formation comme avant. Donc cela se répercute par un manque de matériel. Vous avez tous ceux qui font les sciences que vous appelez sciences dures, vous arrivez, bien ils sont là ils se tournent les pouces, ils n'ont plus de matériel pour travailler [...]. Mais ils sont démotivés parce qu'ils n'ont plus le matériel pour travailler ». (S.D, Enseignant)

11 réponses pour chaque catégorie, soit 52,38% des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

L'enseignement proprement dit

9 réponses pour chaque catégorie, soit 42,85% des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

L'état des lieux de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur / La qualité de l'enseignement supérieur

Le personnel enseignant

8 réponses pour chaque catégorie, soit 38,09% des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Le recrutement et les effectifs des étudiants

Commentaires :

Plusieurs interlocuteurs parlent de recrutement par complaisance des étudiants (à l'INP-HB notamment). Les répondants affirment que les conditions de recrutement ne permettent pas d'avoir les meilleurs étudiants. Ce qui peut expliquer la baisse du niveau de qualité des Établissements d'Enseignement Supérieur (EES). Ceci d'abord par le niveau réel des étudiants recrutés, niveau qui peut être en deçà des standards, ce qui aura des répercussions sur les résultats académiques qui seront donc moins bons. Les processus d'enseignement et

d'apprentissage seront également compromis par le niveau des étudiants. De façon globale, la réputation de l'établissement peut être remise en cause. Ensuite les effectifs des étudiants du fait qu'ils sont en nombre pléthorique ont une influence négative sur la qualité de l'enseignement.

La gouvernance

Les acquis et compétences des étudiants

L'insertion professionnelle

7 réponses pour chaque catégorie, soit 33,33% des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

L'offre de formation

6 réponses pour chaque catégorie, soit 28,57% des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les ressources humaines

Le cadre de vie et de travail

5 réponses pour chaque catégorie, soit 23,80 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

L'ouverture internationale

4 réponses pour chaque catégorie, soit 19,04 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

L'aide à l'apprentissage

Les procédures administratives et financières

3 réponses pour chaque catégorie, soit 14,28 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les palmarès et classements

La place de l'enseignement supérieur dans la société ; les services à la communauté et l'expertise conseil

La politique de la formation ou l'orientation de la formation

L'état de la recherche

L'élaboration et la révision des curricula ou programmes

La gouvernance – La mise en œuvre du système LMD / Les infrastructures et équipements - Le mode de livraison des cours et l'innovation pédagogique

2 réponses pour chaque catégorie, soit 9,52 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Déroulement de l'année académique - Les partenariats – La gouvernance à l'INP-HB

L'état de qualité de l'enseignement à l'UFHB – Les effectifs des étudiants – l'assiduité des enseignants aux travaux dirigés (TD)

Extrait d'entretien :

« Selon moi, la qualité de l'enseignement supérieur précisément de l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB) n'est pas totalement la bonne parce...voilà en amphi comme ça on voit que nous sommes nombreux. Il y'a une surcharge même du nombre de personnes que l'amphi est censé prendre. Voilà, aussi en salles de TD [Travaux dirigés] on voit par exemple que les profs ils prennent les cours à la légère, tantôt comme ça ils peuvent être là, tantôt ils ne sont pas là. Et ils ne donnent pas de raison précise, pas de raison valable ». (K.F., Étudiant)

Les matériels et les équipements – La gestion financière - L'enseignement proprement dit

Les infrastructures - Le recrutement des étudiants

Extrait d'entretien :

« A ce niveau le premier problème que nous constatons c'est qu'il y'a d'abord un problème d'infrastructures. Les infrastructures sont en nombre très insuffisant, les bacheliers en nombre pléthorique. Les filières d'enseignement en tant que telles sont de qualité, les enseignants de qualité. Beaucoup d'opportunités en termes de recherche, beaucoup de filières concernant l'Université Nangui Abrogoua » (S.R., Personnel administratif et technique)

La compétence des enseignants : Le niveau de recrutement – L'organisation et le management
- Le niveau des étudiants

Les partenariats et la participation des entreprises à la formation – La révision des programmes
et la mobilité des étudiants

L'enseignement et la recherche

L'organisation et la gestion de l'établissement- Les équipements

La révision des programmes - L'insertion professionnelle

Point de vue général sur l'état de qualité de l'enseignement supérieur ivoirien - Les résultats
des enseignants au concours d'agrégation du CAMES - Les résultats académiques au niveau
national et international

L'environnement de travail : l'inadéquation de l'environnement de travail - Les matériels et les
équipements

Extrait d'entretien :

*« Voilà au niveau des infrastructures, c'est avec peine que je dis que les infrastructures ne
répondent plus...aux normes internationales...Mais les conditions dans lesquelles les cours se
font sont si difficiles que l'enseignant même perd la motivation, de donner le meilleur de lui-
même. Voyez-vous, pour faire cours quelques fois vous vous battez sur des salles. Parce que
les infrastructures, la capacité d'accueil des infrastructures est très, très insuffisante...Un
amphi qui est prévu pour deux cents (200) étudiants doit accueillir sept cents (700) à huit cents
(800) étudiants...les salles sont sous équipées pour ne pas dire qui ne sont même pas équipées.
On nous parle de l'introduction de l'informatique dans le système universitaire mais le support
de l'informatique c'est l'ordinateur. L'ordinateur est un luxe en Côte d'Ivoire.*

Interviewer : C'est ça, on parle même de l'enseignement à distance

*Ah !!! L'enseignement à distance. Mais pour faire l'EAD on nous parle d'Internet. L'Internet,
non seulement la connexion n'est pas bonne...parce qu'ils n'ont pas encore maîtrisé la science
ou la technologie des réseaux. Mais encore on nous demande de faire des cours à distance. Ce
qui paraît un mirage. Mais il y'a combien de salles qui sont équipées ? De salles multimédias,
et pour combien d'étudiants ? Une seule salle multimédia... » (D. A., Enseignant)*

L'offre de formation - Le personnel enseignant – La recherche

L'offre de formation – L'élaboration et la révision des curricula ou programmes- Le lien entre enseignement (formation) et recherche

Les infrastructures – La motivation du personnel enseignant et des étudiants

Extrait d'entretien :

« Pour dire que les conditions dans lesquelles nos étudiants évoluent, je dirais même les enseignants évoluent, ce sont des conditions vraiment difficiles. Et la difficulté de ces conditions-là fait que l'enseignant ou l'élève ou l'étudiant lui-même n'est pas à l'aise. Il y'a une démotivation qui est constatée au niveau de l'enseignement supérieur... » **(D. A., Enseignant)**

Le personnel enseignant - L'offre de formation - L'élaboration et la révision des programmes

Les relations avec les entreprises

Les critères de qualité

1 réponse pour chaque catégorie, soit 4,76 % des répondants au thème

Thème 6 : L'amélioration de la qualité :

Les répondants sont invités à suggérer les aspects qui pourraient contribuer à l'amélioration de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur.

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

18 sur 22 répondants totaux, soit 81,81%

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les éléments suivants permettant l'amélioration de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

La gouvernance

Commentaires :

La gouvernance est préconisée comme une solution pour l'amélioration de la qualité par plusieurs répondants qui évoquent notamment les réformes et même la refondation du système éducatif. Ces réformes pourraient prendre la forme d'une plus grande spécialisation et professionnalisation ; la maîtrise des effectifs étudiants notamment par la sélection des étudiants.

Un autre volet de la gouvernance suggérée par les répondants est la priorité à accorder aux résultats. Ce qui peut revêtir différents aspects : l'imposition par l'état d'une obligation de résultats, ou l'adoption de normes et principes de l'entreprise privée : priorité aux résultats, indicateurs de performance, redevabilité, mode de recrutement des dirigeants

La révision du statut juridique de l'institution afin de passer d'une structure publique à une structure privée, ou pour améliorer l'autonomie de l'établissement, constitue un des moyens de la gouvernance pour améliorer la qualité. D'autres évoquent dans le même ordre d'idées la mise en place d'un cadre légal pour pérenniser les actions favorisant la qualité de l'enseignement supérieur.

La sphère politique est également sollicitée pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur à travers notamment la gestion de la politique migratoire et des politiques de naissances, ou encore le règlement par la tutelle politique des impayés et primes pour la célérité des démarches administratives.

Une autre suggestion ayant trait à la gouvernance, concerne les dirigeants de l'institution dont le recrutement doit se faire par appel d'offres, et la gestion de la direction de l'établissement d'enseignement supérieur, à répartir entre l'aspect administratif (management – marketing) et celui technique (pédagogie)

De façon plus marginale, des éléments de la gouvernance afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur suggèrent la diffusion de bonnes pratiques, d'agir de façon sectorielle sur les insuffisances constatées ou la limitation des mouvements de grèves (enseignants, étudiants)

9 réponses pour chaque catégorie, soit 50 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants permettant l'amélioration de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les infrastructures et équipements

Extrait d'entretien :

« Oui, comme tout domaine, il y'a des choses qu'il faut améliorer. [...] C'est un peu dans le matériel didactique pour que la formation se rapproche de plus en plus de ce que l'étudiant va aller voir en entreprise. [...] Donc faudra insister sur ce qu'il y'a à améliorer, c'est surtout ça. Le matériel didactique et aussi quand même, puisqu'on parle maintenant du système LMD, un réseau Internet intéressant... [...] Que les étudiants aient facilement accès à Internet parce que

maintenant avec le système LMD, on demande maintenant que les étudiants s'auto- forment. Donc il faudrait qu'il y ait un réseau Internet, intéressant, de qualité » (G.S., Enseignant)

« Que faire ? Dans le que faire...oui mais dans cette façon de remédier à ce problème, c'est de construire de nouvelles universités pour désengorger celles qui sont déjà trop envahies, essayer de respecter les normes internationales » (D. A., Enseignant)

L'enseignement proprement dit

7 réponses pour chaque catégorie, soit 38,88 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants permettant l'amélioration de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les ressources humaines

Extrait d'entretien :

« Donc il faut aussi que les gens pensent à intégrer le Personnel Administratif et Technique (PAT) dans les [pages] de l'institution. Il faut qu'ils revalorisent un peu le Personnel Administratif et Technique (PAT). Je pense que ça va améliorer la qualité de l'institution. C'est mon avis » (D.R., Personnel administratif et technique)

L'implication des entreprises

La formation continue pédagogique des enseignants

Extrait d'entretien :

« C'est vrai, mais une des choses pour la qualité, que je n'ai pas évoqué, c'est au niveau de la formation continue des enseignants. L'enseignant il est recruté, il est là depuis dix (10) ans, depuis quinze (15) ans, il y'a de nouvelles matières qui sont arrivées, il y'a de nouvelles formations, il y'a de nouveaux emplois... [...] Donc l'établissement doit pouvoir envoyer ses enseignants en formation continue pour pouvoir les recycler, les mettre à niveau, ça aussi ça peut faire partie des mesures pour assurer ou garder la qualité ou bien souvent on fait des séminaires aussi pour voir comment harmoniser les points de vue ». (G.S., Enseignant)

L'offre de formation

Extrait d'entretien :

« Il faut qu'il y ait une plateforme continue d'échanges qui permet, alors ...ou alors dans le fonctionnement même des universités, il faut qu'il y ait...faut qu'il y ait des systèmes qui permettent déjà à l'institution...l'école d'évaluer le...je veux dire en fait l'aptitude d'un

programme, d'une formation, d'un profil à demeurer encore sur le marché. Donc chaque jour, on fera chaque fois par exemple des enquêtes métiers. Des enquêtes métiers, des enquêtes trajectoires qui vont permettre chaque jour de réajuster un peu et de rester compétitifs » (A.F., Enseignant)

4 réponses pour chaque catégorie, soit 22,22 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants permettant l'amélioration de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Le recrutement et la gestion des effectifs étudiants

Extrait d'entretien :

« D'abord, il faut commencer par limiter le nombre de personnes en amphitheâtre et aussi mettre en place des autorités qui vont se charger de regarder, de veiller à la présence des professeurs en TD. Il faut aussi pouvoir limiter les mouvements grévistes des professeurs...aussi bien les professeurs que les étudiants. [...] Il faut aussi, comment dire ça, mettre à la disposition des élèves plus de bouquins pour leur permettre [...] de faire plusieurs travaux dirigés dans plusieurs matières, dans différentes matières [...] Et puis aussi il faudrait que l'université dispose d'une connexion Internet pour permettre aux élèves de faire des recherches ». (K.F., Étudiant)

3 réponses pour chaque catégorie, soit 16,66 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants permettant l'amélioration de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

L'attitude des acteurs

Les partenariats

Le cadre de vie

La gouvernance et la gestion de l'établissement

La recherche : l'organisation de la recherche

L'élaboration et le suivi des programmes, la révision des programmes

Extrait d'entretien :

« Donc il faut mettre en place une véritable politique de programme scolaire pour rehausser la qualité de l'enseignement » **(T.B., Personnel administratif et technique)**

Les infrastructures et L'environnement

2 réponses pour chaque catégorie, soit 11,11 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants permettant l'amélioration de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

La gestion des ressources humaines - Les matériels et les équipements

La révision des programmes - Les normes et standards

Points à améliorer : L'environnement - Les équipements - Le personnel enseignant- Le personnel administratif et technique

La gouvernance - Le personnel enseignant : le financement des prestations des enseignants

La gouvernance - L'organisation administrative et financière – La remédiation des insuffisances

Extrait d'entretien :

« Aujourd'hui quand on parcourt la littérature sur l'enseignement supérieur, les maux de l'enseignement supérieur en Afrique, c'est connu : effectifs pléthoriques, moyens limités, moyens de tous ordres limités, y compris les ressources humaines. Les enseignants de qualité, on n'en a plus dans certaines disciplines. Donc si on veut améliorer c'est en agissant de façon sectorielle sur les insuffisances constatées » **(K.A., Enseignant)**

« Le résumé des actions à entreprendre pour l'amélioration de la qualité : Les infrastructures - Les ressources humaines : le personnel enseignant, le personnel d'encadrement - Les programmes : l'orientation de la formation » **(T.B., Personnel administratif et technique)**

Extrait d'entretien :

« C'est cette politique là que semble emprunter le pouvoir actuel avec la construction de l'université dans chaque région, je crois que c'est un projet qui doit être encouragé et puis mené jusqu'à son terme [...] Quand je parle d'infrastructures, je parle de tout hein. Les salles

de classes, les laboratoires qui sont bien équipés et tout. La deuxième chose c'est les ressources. Il faut qu'aujourd'hui on recrute les ressources qui sont compétentes surtout au niveau de l'enseignement. [...] Donc il faut des personnels enseignants de qualité pour assurer une bonne formation de ceux qui viennent se faire former. Donc le recrutement, on doit beaucoup faire attention au recrutement. Et puis aussi il faut améliorer la vie de ces gens-là. Voilà je veux parler de la vie matérielle [...] Et puis les programmes, je crois que les programmes...ne doivent pas être forcément empruntés à l'autre parce que nous avons ici nos réalités. Il faut tenir compte de ces réalités et puis revoir les programmes. » (T.B., Personnel administratif et technique)

Une cellule d'ingénierie de la formation

Des dispositifs d'insertion professionnelle et l'aide à l'insertion professionnelle

1 réponse pour chaque catégorie, soit 5,55 % des répondants au thème

Thème 7 : Les différentes procédures d'évaluation de la qualité :

Les répondants sont invités à citer les procédures d'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur qu'ils connaissent. A défaut du nom exact de la procédure, les interlocuteurs peuvent évoquer la méthodologie mise en œuvre.

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

21 sur 22 répondants totaux, soit 95,45 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

L'importance de l'évaluation de la qualité

12 réponses pour chaque catégorie, soit 57,14 % des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

Les normes, critères et paramètres de la qualité et de son évaluation

Extrait d'entretien :

« *Evaluer la qualité de l'enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur. Oui je pense que c'est important. Parce que pour évaluer la qualité de l'enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur, on va se baser sur plusieurs paramètres, je crois bien. Il y'a d'abord l'enseignement qui est donné [...] on se base d'abord sur la compétence des enseignants, sur le niveau d'insertion des étudiants, des anciens étudiants de ces établissements. Ensuite il y'a aussi les productions scientifiques, parce que quand on parle d'enseignement dans les établissements [...] L'avantage de l'enseignement supérieur, c'est que vous avez des productions scientifiques, c'est-à-dire des articles, des publications, on va se baser sur ça. Donc si jamais on essaie d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur, ça va motiver, pour moi les enseignants à faire mieux, de telle sorte que leur établissement soit bien classé* ». (S.D, Enseignant)

« *Evaluer l'enseignant, c'est plutôt mieux de l'évaluer sur l'aspect recherche parce que les critères sont là, on te dit donc il faut avoir cinq publications dans des revues tant. Il faut faire ceci cela. Les critères sont là. On ne discute pas dessus et c'est comme ça que ça devrait se faire* ». (A.F., Enseignant)

« *Il faut mettre les indicateurs de performance, et ça c'est possible, mais le politique, lui il ne regarde pas cela. Peut-on arriver à une institution ou un institut de qualité, donc sous-entendu contenus et puis réformes sans qu'on ne mette en place des indicateurs de performance ?* » (O.J., Enseignant)

« *Mais au niveau de l'institution, on n'a pas encore, je pense que nous n'avons pas encore défini une démarche qualité. Il y'a une vision, il y'a une volonté [...] volonté d'améliorer et autre mais on n'a pas encore défini notre démarche qualité, nos paramètres ne sont pas encore formalisés* ». (Y.A., Enseignant)

« *Le produit, les facteurs, les critères d'évaluation d'un produit fini. Est-ce que aujourd'hui on doit mesurer la qualité d'un produit fini par la diversité de ce qu'il connaît ou bien par la qualité de ce qu'il sait d'une...discipline bien donnée ?* » (T.B., Personnel administratif et technique)

9 réponses pour chaque catégorie, soit 42,85 % des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

La suggestion de pratiques ou de procédures d'évaluation de la qualité à mettre en œuvre

Extrait d'entretien :

« Donc il y'a...au niveau des anglophones, [...] il y'a une façon bien claire de distinguer l'évaluation du processus, en permanence pour distinguer cette évaluation de l'inspection. Il s'agit d'une approche qui est décrite comme étant illuminative, c'est-à-dire une approche qui consiste à collecter des données à éclairer, donner une vue claire de la situation et prendre la décision qui convient [...] C'est-à-dire à partir de là c'est l'auto évaluation, l'institution fait son évaluation elle-même. Ce qui veut dire qu'elle met en place dès le départ déjà ses critères. Donc quand ces critères sont connus et que on met en place déjà les objectifs chacun sait à quoi s'attendre. Sinon une autre approche, c'est l'inspection, je ne vois pas en quoi est-ce que c'est mieux que cette approche-là. C'est l'auto évaluation la meilleure approche et que l'établissement s'asseye, les acteurs s'asseyent et définissent des objectifs clairs et des critères de performance. Par rapport à ces critères de performance on conduit une évaluation. C'est-à-dire on sait déjà ce qu'on cherche et chacun sait ce qu'il faut chercher. [...] Et dans les universités européennes, celles que je connais, il y'a une évaluation régulière, externe même parfois avec des gens qui sont chargés de faire cette évaluation-là » (K.A., Enseignant)

8 réponses pour chaque catégorie, soit 38,09% des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

Les pratiques d'évaluation de la qualité

Extrait d'entretien :

« Nous on évalue quoi ? On n'évalue pas une institution. On évalue les...Il y'a des dispositifs d'évaluation de l'offre de formation, mais ce n'est pas la qualité du dispositif. Parce que moi ce que je fais [...] Moi j'évalue mes étudiants. Jamais on ne m'a demandé une enquête de satisfaction sur mes prestations. On ne m'a pas demandé nous sommes à quel point satisfaits sur mes produits qui sortent [...] ça se fait mais chez nous ça ne se fait pas. Il y'a des audits. Mais c'est des audits purement financiers, mais il faut aussi un audit social, pour voir est ce

que les gens sont satisfaits de leurs conditions de travail, la façon dont ils dispensent leur formation. Est-ce que les étudiants, à la façon dont ils reçoivent [...] *mais moi mon rôle ce n'est pas d'évaluer mon institution. Je suis dans une institution, je vis l'institution, je ne suis pas à un niveau de décision [...] moi je vis mon institution* » **(Y.S., Enseignant)**

« *Je sais théoriquement qu'il y'a des procédures de contrôle qualité qui existent. Ce dont je n'ai pas connaissance. Mais malheureusement, je sais dans la pratique que ce n'est pas fait. Sinon pour moi, ça n'engage que moi, un bon contrôle une fois qu'on a fait un contrôle, on donne les résultats. Et puis tout le monde sait les problèmes, les forces et faiblesses. Et puis on fait des recommandations, tout le monde est informé, et on sait qu'à telle autre période, il va avoir un autre contrôle de qualité par exemple. Donc ici à l'INP-HB, les audits ont été réalisés, ça c'est un moyen de contrôle ou bien le meilleur moyen de contrôle, là je ne sais pas. Parce que je ne m'y connais pas trop en contrôle qualité. Mais je pense que quand même on devrait pouvoir le faire. On définit les critères.* » **(O.J., Enseignant)**

« [...] *D'abord l'Assurance-qualité dans l'enseignement supérieur, c'est un peu compliqué. C'est un concept qui est un peu difficile à saisir. Mais en réalité ce qu'on appelle la démarche qualité, c'est d'abord pour pouvoir réaliser...éviter l'année blanche...pour nous hein...éviter l'année blanche. Pouvoir réaliser les enseignements à 100%. Boucler 100% des enseignements. Ça on a fini par le faire il y'a deux ans après les périodes de turbulences. Et puis il va falloir maintenant veiller à ce que les enseignements soient enchaînés selon la programmation logique qui est faite dans les maquettes pédagogiques. Voilà et il va falloir veiller à la qualité. C'est-à-dire est ce que les étudiants ont reçu le message, perçu le message qu'il faut ? Donc il faut créer un système d'évaluation et de notation par les étudiants. Ce qui ne plaît pas aux enseignants. Mais il faut que les apprenants disent : le message est passé ou bien le message n'est pas passé. Bon, il y'a tout l'encadrement des étudiants au niveau social qui est derrière. Il faut que les gens soient dans les conditions de l'extrascolaire qu'il faut : voilà les bâtiments sans toilettes, des problèmes d'eau et autres. Tout ça participe à la démarche qualité de l'enseignement [...] Donc il y'a la mise en œuvre des enseignements. Il y'a le problème d'enseignement à respecter. La qualité de l'enseignement et puis les conditions de vie des élèves. Donc il y'a beaucoup de paramètres sur lesquels on doit travailler pour assurer, pour être sûr d'être dans une démarche qualité. [...] Donc c'est une veille que nous faisons.* » **(Y.A., Enseignant)**

« Les procédures d'évaluation, en tout cas à mon humble avis hein, ce que je sais c'est que, souvent c'est par des séminaires qu'on va faire de l'évaluation. Sinon, des instruments de l'évaluation qui existent en tant que tels, honnêtement je n'en ai pas connaissance. Je sais que souvent à des moments les gens se retrouvent pour faire des bilans, maintenant je me pose bien des questions, aller s'asseoir pendant trois jours dans des salles climatisées pour faire un bilan. D'abord ce bilan il est fait sur la base de quoi ? Est-ce que chaque année en dehors des examens [...] parce que l'examen c'est aussi un instrument d'évaluation...des produits qu'on forme. Ce n'est pas le produit fini, mais c'est le produit en cours de formation. Parce qu'à chaque étape, il faut faire ces évaluations là pour voir s'ils ont acquis à certains pourcentages ce qu'on leur a appris. » (T.B., Personnel administratif et technique)

7 réponses pour chaque catégorie, soit 33,33 % des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

L'application et la mise en œuvre des procédures d'évaluation de la qualité

Autres approches de l'évaluation de la qualité : Les classements et palmarès des établissements, l'audit comme outil ou procédure d'évaluation de la qualité

6 réponses pour chaque catégorie, soit 28,57% des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

Les indices d'une évaluation de la qualité : Les résultats académiques et compétences des diplômés, le recrutement et l'insertion professionnelle, les résultats des enseignants, les examens à grand tirage et le concours d'entrée à l'INP-HB

Extrait d'entretien :

« Ici à l'INP-HB c'est aussi un instrument d'évaluation : le concours d'entrée à l'INP-HB. C'est un concours qui recrute l'élite, les meilleurs et donc en fonction des résultats que nous obtenons par rapport à ceux que nous recrutons. Voilà, ça peut être aussi un instrument de mesure de la qualité des élèves que nous avons eu à former durant tout le cycle primaire et secondaire ». (T.B., Personnel administratif et technique)

Les difficultés des procédures d'évaluation de la qualité

Extrait d'entretien :

« *L'établissement public c'est un peu difficile, c'est l'état on va dire, non l'état ne donne pas. L'état ne met pas les moyens à leur disposition, mais tu vas les contrôler comment encore ? Tu vas engager les inspecteurs pour faire quoi ? C'est un peu le problème. Il faut être regardant au niveau du privé, mais au niveau du public tu fais comment ? Ça fait depuis trois ans l'état n'envoie rien, on nous dit on a tels francs en termes de budget, mais on reçoit pas. Tu fais quoi ? Tu fermes l'école ou tu fais quoi ? Donc on ferme les yeux et on fait avec. Sinon il y'a les inspecteurs. Ils sont là. » (B.G., Enseignant)*

4 réponses pour chaque catégorie, soit 19,04 % des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

La polysémie du terme de l'évaluation ; La difficulté d'énonciation du terme d'assurance-qualité

Les connaissances et informations sur les procédures d'évaluation de la qualité

Les compétences et l'implication des personnes chargées de l'évaluation de la qualité ainsi que des parties prenantes

Extrait d'entretien :

« Donc un contrôle doit être fait ; *c'est pour ça je disais tantôt qu'il faut quelqu'un qui s'y connaît, qui en fait son métier. Un manager, lui il sait comment définir les indicateurs de performance, comment faire passer ces indicateurs » (O.J., Enseignant)*

3 réponses pour chaque catégorie, soit 14,28 % des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

Les conditions de l'évaluation

Extrait d'entretien :

« Mais néanmoins, il faudrait que pour évaluer quelque chose, on puisse donner le minimum *pour que les établissements puissent s'exprimer » (S.D, Enseignant)*

« On veut être contrôlé. Mais il faut préalablement définir des critères. Et mettre cela à la connaissance de ceux qu'on veut évaluer » **(O.J., Enseignant)**

L'état de l'évaluation en Côte d'Ivoire

Extrait d'entretien :

« L'évaluation même de la qualité, est ce que ça se fait ? C'est la question qu'il faut se poser. Dans l'enseignement supérieur est ce qu'il y'a une évaluation de la qualité ? [...] je ne peux pas prétendre être au courant des derniers...disons de l'évolution de la situation dans d'autres universités et grandes écoles mais je ne serais pas surpris qu'il n'y ait pas d'évaluation ou qu'il n'y en ait pas assez. Voilà, peut être que cela explique aussi qu'il y ait des insuffisances. Sinon l'évaluation, il y'a des méthodes qui sont bien connues et si on veut que cela aboutisse à la qualité du travail, aux résultats escomptés cela suppose que ceux qui organisent cette évaluation eux-mêmes ils savent s'y prendre et que les parties prenantes s'y engagent correctement. Ce qui est pour moi la meilleure approche c'est une évaluation j'allais dire continue du travail. C'est ça. Ce n'est pas une évaluation du genre inspection...après coup [...] c'est pour ça que je préfère une évaluation du système « pendant » ... ». **(K.A., Enseignant)**

Les avantages de l'évaluation de la qualité

2 réponses pour chaque catégorie, soit 9,52 % des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

La prise en compte des exigences des entreprises

Le contexte culturel, social et attitudinal local constituant un frein à la promotion de la culture et de l'évaluation de la qualité ; La notion de la qualité dans le cadre des travaux champêtres : le concept culturel de la qualité ; La culture de la qualité dans d'autres régions du monde

Extrait d'entretien :

« C'est-à-dire quand on met une chose en place, la première des choses à faire c'est de faire la qualité. [...] Donc la mesure de la qualité ou le contrôle de la qualité, la tendance vers l'excellence, ce sont des choses qu'on a toujours, qu'on devrait toujours mettre en ligne. [...]

Le paysan quand il fait son champ, il met, il fait les buttes. Il dit c'est telle taille, parce que il sait que c'est ça qui est la qualité pour faire de bonnes ignames. » (Y.B., Enseignant)

L'importance de la mise en place des systèmes LMD dans les procédures d'évaluation de la qualité

La bonne réputation d'une université ivoirienne et sa place dans les classements : l'université de Bouaké avec ses différents atouts dont la pertinence des programmes

Extrait d'entretien :

« J'aurais même appris qu'en Afrique francophone ici, en Afrique de l'Ouest francophone, l'Université de Bouaké serait l'une des premières en termes de classement et c'est normal, parce que je l'ai dit tantôt, tout dépend du programme. Le programme là c'est un instrument qui est très crucial dans la formation d'un enfant. Quand le programme est mal élaboré, forcément on a des produits qui ne sont pas à la hauteur » (T.B., Personnel administratif et technique)

1 réponse pour chaque catégorie, soit 4,76 % des répondants au thème

Thème 8 : Le Processus de Bologne ou système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre :

Les répondants évoquent la connaissance qu'ils ont du Processus de Bologne (Système LMD en Afrique francophone), l'appréciation qu'ils en font aussi bien dans ses principes que dans sa mise en œuvre.

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

14 sur 22 répondants totaux, soit 63,63 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le système LMD et sa mise en œuvre:

Les difficultés du système LMD

Extrait d'entretien :

« Nous sommes dans le LMD, tout le monde applaudit, au début ça été boudé mais avec le *temps on se rend compte, mais le gros problème c'est que la logistique ne suit pas, et ce qui est volet informatique, Internet qui fait que l'aspect présentiel n'est plus nécessaire* » (**O.J., Enseignant**)

« *Selon moi le système LMD n'est pas adéquat pour un étudiant parce que on voit que dans le système LMD, il y'a moins de diplômés comparé à l'ancien système. Quand on prend l'ancien système, on voit que après la première année, on n'aura pas de diplômés, on est obligé d'aller forcément jusqu'à la troisième année pour être titulaire d'une Licence [...] donc selon moi l'ancien système est plus avantageux que le système LMD du fait que l'ancien système permet d'avoir beaucoup de diplômés et de facilement intégrer différents concours, de passer différents concours* ». (**K.F., Étudiant**)

7 réponses pour chaque catégorie, soit 50 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le système LMD et sa mise en œuvre:

Les avantages du système LMD

Extrait d'entretien :

« *Aujourd'hui nous sommes dans le système LMD, c'est-à-dire Licence Master Doctorat. Pourquoi ce système LMD ? A l'époque, dans les pays africains, c'était des systèmes conçus par chaque état, qui ne répondent pas aux normes, aux standards internationaux. L'enseignement est en train d'être universel, donc à l'instant où on parle d'universalité de l'enseignement, il faut avoir des critères d'universalité. Je crois que ce système universel vient combler un grand déficit.* » (**A. H., Personnel administratif et technique**)

La mise en œuvre du système LMD

5 réponses pour chaque catégorie, soit 35,71 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le système LMD et sa mise en œuvre:

Les conditions pour une réussite du système LMD

La connaissance du système LMD

Extrait d'entretien :

« Aujourd'hui qui a évalué l'université ? Personne. On est passé de LMD à quoi... ? De UV à LMD sans que personne n'évalue. Qu'est ce qui a marché dans le système LMD ? Qu'est ce qui n'a pas marché dans le système LMD ? Dans le système UV ? On n'a pas fait ça. Aujourd'hui quand tu prends le ministère, on a une compréhension ambiguë du LMD, les enseignants ont une compréhension ambiguë du LMD. Tout le monde fait semblant » **(Y.S., Enseignant)**

« Les acteurs de l'enseignement supérieur : personnel administratif, enseignants ou étudiants ne sont pas instruits du Processus de Bologne ni des procédures d'Assurance-qualité. Ce n'est qu'une partie du Processus, en l'occurrence le LMD qui est connue. Il en résulte que les intéressés ne se sont pas approprié la réforme LMD [...] Lorsque les pourcentages de réponses montrent que le Processus de Bologne n'est pas connu par les acteurs, il faudrait entreprendre des séminaires et réunions pour mieux se l'approprier » **(S.R., Personnel administratif et technique)**

4 réponses pour chaque catégorie, soit 28,57 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le système LMD et sa mise en œuvre :

La gouvernance : l'école à promouvoir

2 réponses pour chaque catégorie, soit 14,28 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le système LMD et sa mise en œuvre :

Les avantages du système LMD et sa difficile mise en application

Extrait d'entretien :

« Tu l'as dit, je suis aussi un acteur de l'enseignement supérieur, c'est que le LMD en lui-même dans ses fondamentaux que je regarde, je pense que c'est une bonne chose. Dans la mesure où j'apprécie l'universalité des crédits, du fait que la Côte d'Ivoire avait un problème d'équivalence, et donc dans la mesure où ça peut aplanir un problème d'équivalence, je pense que c'est une bonne chose. Mais je crois dans l'application comme tous les autres systèmes d'ailleurs, j'ai l'impression qu'on se précipite trop...c'est vrai qu'il y a eu des sensibilisations

mais je pense qu'il fallait beaucoup plus que les acteurs même s'approprient ça afin que la réalisation soit un peu plus facile parce que il faut dire que ailleurs on est rentré dedans comme ça, sans savoir ce que c'est... » (K.T., Personnel administratif et technique)

Les avantages du système LMD et la nécessité d'adaptation des contenus pédagogiques aux pays africains

Extrait d'entretien :

« Par contre, le système LMD en lui-même n'est pas mauvais. Je vais dans le sens où ça permet...c'est plus souple. Dans le sens où je peux valider une unité de valeur, attendre, revenir, valider. Donc sur le plan pédagogique comme sur le plan financier, c'est souple. Mais être rigoureux au niveau des matières, pour dire que je vais faire telle matière [répétition] on doit adapter ça à notre développement, et revoir les UV. Mais quelles sont les matières qui doivent composer telle ou telle unité de valeur ? Au point que ça puisse devenir un élément important. Donc il y'a toujours à adapter à nos pays africains... » (G.Z., Enseignant)

Les difficultés du système LMD ; La compétence des enseignants et étudiants concernant l'outil informatique

1 réponse pour chaque catégorie, soit 7, 14 % des répondants au thème

Thème 9 : Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire :

Les répondants sont sollicités afin de relever différents éléments du contexte de l'enseignement supérieur le caractérisant ou influençant sa qualité.

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

8 sur 22 répondants totaux, soit 36, 36 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en côte d'Ivoire :

La question de l'adéquation formation emploi et de l'employabilité

5 réponses pour chaque catégorie, soit 62,50 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire :

La crise de l'enseignement supérieur due aux difficultés du contexte : Le rôle des syndicats étudiants à la baisse de la qualité ; L'impact du milieu social et économique

3 réponses pour chaque catégorie, soit 37,50 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire :

La contribution et l'impact de la qualité de l'enseignement au développement économique

Les institutions régionales et leur rôle

Les défauts de l'enseignement supérieur en Afrique

Les conditions socio-économiques impliquant la tendance utilitariste de la conception de l'enseignement supérieur

La dimension mercantiliste des établissements d'enseignement supérieur

L'influence négative des politiques de la formation sur la qualité de la formation : l'école obligatoire, les réformes

La dimension politique : le manque de bilan

Le constat de la baisse de niveau de l'enseignement supérieur en raison de la formation de base déficiente

1 réponse pour chaque catégorie, soit 12,50 % des répondants au thème

II.4. Synthèse partielle des résultats :

Tableaux récapitulatifs des occurrences relatives aux différents thèmes évoqués : occurrences les plus élevées. Analyse catégorielle :

Signification des lignes du tableau :

Thèmes : Ce sont les sujets évoqués par les répondants. La plupart du temps soumis par l'interviewer, ils peuvent cependant être mis en discours par l'interviewé dans le cours de son intervention.

Catégories de réponses : Les réponses des interlocuteurs aux thèmes ont été classifiées selon leur valeur sémantique dans des catégories distinctes de réponses. Il s'agit ici de la catégorie de réponses ayant recueilli la fréquence la plus élevée.

Nombre d'occurrences des catégories de réponses : C'est le nombre de fois où la catégorie de réponses la plus évoquée a été citée.

Nombre d'évocation du thème : C'est le nombre de fois où le thème a été évoqué parmi les répondants.

Pourcentage relatif : Il s'agit de la fréquence d'évocation de la catégorie de réponses la plus utilisée traduite en pourcentage.

Thèmes	Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur	La définition et les missions de l'enseignement supérieur	L'état des lieux de la qualité	Les Indices attestant de la qualité
Catégories de réponses	Le personnel enseignant L'offre de formation Les ressources humaines - Les compétences des personnels La facilité d'insertion professionnelle après la formation	Le niveau d'études Les spécificités de l'UNA Les composantes de l'enseignement supérieur La mission des universités en termes de compétences à fournir aux apprenants	Les infrastructures et équipements	L'insertion professionnelle
Nombre d'occurrences des catégories de réponses	5	1	11	12
Nombre d'évocation du thème	18	3	21	20
Pourcentage relatif	27,78 %	33,34 %	52,38%	60%

Thèmes	Les différentes procédures d'évaluation de la qualité	L'amélioration de la qualité	Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire	Le Processus de Bologne ou système LMD et sa mise en œuvre
Catégories de réponses	L'importance de l'évaluation de la qualité	La gouvernance	La question de l'adéquation formation emploi et de l'employabilité	Les difficultés du système LMD
Nombre d'occurrences du sous-thème	12	9	5	7
Nombre d'évocation du thème	21	18	8	14
Pourcentage relatif	57,14 %	50 %	62,50 %	50 %

Thèmes	Les critères spécifiques de la qualité
Catégories de réponses	La détermination des critères et normes spécifiques de la qualité
Nombre d'occurrences du sous-thème	5
Nombre d'évocation du thème	10
Pourcentage relatif	50 %

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur privilégient les intrants à travers : le personnel enseignant, l'offre de formation, les ressources humaines, les compétences des personnels. Ce qui nous montre que les interlocuteurs définissent la qualité de l'enseignement supérieur en faisant référence aux moyens et ressources injectés dans l'enseignement supérieur. Les interlocuteurs se réfèrent de façon prioritaire à l'offre de formation plutôt qu'à l'enseignement proprement dit. On note néanmoins que la facilité d'insertion professionnelle après la formation recueille la même fréquence d'apparition : 5 fois sur 18, soit 27,78 %. Ce qui fait référence au produit ou résultat.

A relever enfin l'émergence d'une notion spécifique et non universelle de la qualité, à travers notamment la notion culturelle de la qualité où la qualité de l'enseignement supérieur est mise en rapport avec l'impératif de qualité dans le domaine de l'agriculture ou dans l'apprentissage des jeunes et enfants à la vie sociale et à un métier.

Les indices attestant de la qualité de l'enseignement supérieur : formulés par les répondants qui mettent en première place l'insertion professionnelle. Ceci indique que ceux-ci privilégient l'insertion professionnelle pour attester de la qualité de l'enseignement supérieur : 12 fois sur 20, soit 60 %.

L'état des lieux de la qualité : les infrastructures constituent l'aspect le plus évoqué : 11 fois sur 21, soit 52,38 %. Dans l'état des lieux, les interlocuteurs relèvent l'importance des infrastructures et des équipements.

L'amélioration de la qualité : Les interlocuteurs privilégient la gouvernance : 9 fois sur 18, soit 50 %.

Un domaine de la gouvernance mis en cause par les interlocuteurs est le manque de réflexion sur l'école, le projet de diplômé à former ou l'orientation à donner à l'enseignement. Les interlocuteurs décrivent également un déficit de planification et de concertation avec les différents acteurs de l'enseignement supérieur. Des intervenants pointent des décisions prises pendant les séminaires de réflexion et des réunions qui ne sont pas suivies d'effet. Certains évoquent des lenteurs administratives et un manque d'autonomie retardant l'exécution des procédures.

Un des gros points noirs concernant la gouvernance est le financement de l'enseignement supérieur avec plusieurs difficultés : la mauvaise répartition des budgets souvent insuffisants concernant la recherche, la gestion financière des établissements caractérisée par la corruption, le clientélisme dans les institutions alors que manquent des ressources pour construire et renforcer les infrastructures. Ces défauts de la gouvernance sont d'ailleurs communs à plusieurs systèmes d'enseignement supérieur en Afrique. En comparaison, les universités et établissements de l'espace d'origine du Processus de Bologne, soumis à des textes juridiques encadrant leur fonctionnement, sont tenus à la transparence et à la redevabilité, nouveaux canons de la NGP. Les pays africains en adhérant au Processus, pourront-ils s'inscrire dans ce fonctionnement se caractérisant également par l'autonomie des universités ?

Les budgets insuffisants sont souvent à la base du mécontentement des syndicats, entraînant des grèves pour impayés et même des remous sociaux (étudiants, enseignants, personnel administratif et technique). Ce qui fait même dire à certains que l'enseignement supérieur est

instrumentalisé par ses acteurs. Si pour certains l'absence de grèves est synonyme de qualité, des grèves fréquentes compromettent la qualité.

Pour remédier à ces défauts, l'amélioration de la qualité semble passer prioritairement par la gouvernance avec pour principales caractéristiques : les réformes et même la refondation du système éducatif, la priorité à accorder aux résultats, La révision du statut juridique de l'institution, la sollicitation de la sphère politique, le management du leadership.

En second lieu, les Infrastructures et équipements occupent une place importante. L'amélioration de la qualité par cette voie comprend plusieurs aspects dont :

- Les matériels et équipements didactiques : les appareillages, les vidéoprojecteurs, les matériels informatiques et les connexions Internet, les équipements des laboratoires et des salles de classes, les moyens nécessaires à la recherche.
- La construction d'infrastructures : de nouvelles universités (par régions), les conditions d'hébergement, les cantines, les résidences universitaires.
- L'environnement : espaces verts, cadre d'études et de travail, aménagement et ergonomie des lieux...etc.

En troisième position, l'enseignement et la recherche sont évoqués pour améliorer la qualité. La dimension de la formation pédagogique des enseignants constitue un aspect primordial pour les interlocuteurs. Elle comprend des séminaires de formation pédagogique, des mobilités académiques. La révision des programmes recueille également des avis favorables afin d'atteindre la qualité. Le recrutement des enseignants, s'il est évoqué ne semble pas rencontrer l'adhésion de beaucoup de répondants.

A côté de ces trois approches, d'autres moyens portent sur les changements des modes d'apprentissage, d'évaluation avec l'introduction de technologies innovantes (Enseignement A Distance, lecteur optique...) la motivation des enseignants (financement, quantum horaire, conditions de vie...)

Les critères spécifiques de la qualité : La détermination des critères et normes constitue la principale préoccupation, 5 sur 10 soit 50 %.

La définition et les missions de l'enseignement supérieur : Les interlocuteurs définissaient l'enseignement supérieur et ses missions en se référant aux missions de diffusion des connaissances, à ses composantes, au niveau d'études et aux spécificités de certaines universités (particularités d'établissements qui permettent d'attirer un public spécifique)

Le Processus de Bologne ou système LMD et sa mise en œuvre : Les répondants soulignent les difficultés du système LMD : 7 sur 14, soit 50%.

Les interlocuteurs soulignent des difficultés dans l'application du système LMD dont la lenteur dans la mise en place, l'impression de précipitation sans que les acteurs ne se soient appropriés la réforme. D'autres évoquent une dysharmonie dans le respect des normes avec par exemple des critères de passage en classe supérieure différenciés.

Le respect des modalités du système LMD est l'une des principales difficultés évoquées. Ceci peut se traduire par des exigences élevées (publications d'articles, citations dans des revues de prestige pour les doctorants ; nécessité des cours à distance et des recherches sur Internet) difficilement atteignables en raison d'un manque d'équipements et d'accès à l'information ou encore par le non-respect des modalités d'application du système LMD en termes de répartition des heures en présentiel et en temps de recherche, ceci aussi bien chez les enseignants, étudiants et administratifs.

Le manque de moyens matériels, financiers et humains constitue une autre difficulté relevée. On parle de moyens logistiques (connexions internet, informatique...) se traduisant également par un déficit de compétences chez les étudiants et enseignants, rendant difficile l'Enseignement A Distance (EAD). On évoque également un manque de moyens financiers entraînant l'inadéquation des infrastructures d'accueil par rapport au nombre d'étudiants.

La nature des diplômes du système LMD (Licence Master Doctorat) rend difficile le comblement des besoins en ressources humaines intermédiaires (BAC +4) selon un répondant. Enfin l'accessibilité au dernier niveau du système (Doctorat) n'est pas toujours linéaire pour certaines formations (cycle ingénieur) souligne un interlocuteur.

A côté de ces difficultés, des avantages sont également évoqués, ce qui prouve l'émergence d'une vue contrastée du système LMD.

L'un des avantages du système LMD fréquemment cité est la résolution du problème d'équivalence des diplômes surtout entre les universités africaines et celles européennes. Il n'y aura plus de nécessité de mise à niveau et de « rétrogradation » des diplômés africains. Cet aspect aura également pour conséquence de favoriser la mobilité des enseignants et étudiants. La notion d'universalité revêt chez les interlocuteurs un avantage. Elle concerne aussi bien les critères de qualité que l'uniformisation des curricula.

Le système LMD se caractérise par la flexibilité du point de vue pédagogique et financier, ce qui constitue un avantage indéniable en Afrique. Le système LMD est vu comme une bouée de sauvetage pour un enseignement supérieur africain en crise, permettant la résolution des

problèmes et dysfonctionnements se posant aux dirigeants. Ceux-ci appréhendent le système LMD comme une boîte à outils à leur usage.

Enfin la dimension recherche est peu évoquée si ce n'est pour parler de la portion congrue qui lui est accordée par les pouvoirs publics. Les interlocuteurs ne semblent pas mesurer l'impact que cet aspect pourrait avoir sur la qualité d'ensemble de l'enseignement supérieur. Cette perspective est plus assumée par les enseignants du domaine scientifique.

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité : Les répondants nous rappellent l'importance de l'évaluation de la qualité, 12 sur 21 soit 57,14%.

Le rôle des classements dans l'évaluation de la qualité n'est quasiment pas évoqué, alors qu'ils occupent l'espace médiatique dans ce qui a trait aux réformes de Bologne. La présence dans ces rankings est une autre fois évoquée pour attester qu'un établissement est de qualité.

La raison de cette rareté d'évocation peut être trouvée dans la méfiance des acteurs envers les classements dont les critères sont rarement mis à la disposition du public, qui trouve les classements peu objectifs. Egalement l'absence des universités africaines, ou leur place très lointaine dans ces classements achève de convaincre les répondants que les classements ne constituent pas encore un moyen fiable d'évaluer la qualité en l'état actuel de l'enseignement supérieur.

Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire : il est marqué par la prééminence de la question de l'adéquation formation emploi et de l'employabilité.

En résumé, la notion de la qualité de l'enseignement supérieur semble très influencée par le monde du travail. Si dans sa définition l'approche intrants (personnels, ressources, contenus pédagogiques) est évoquée, c'est avec l'approche produit où l'insertion professionnelle est plus que jamais en bonne place. Elle est même privilégiée pour attester qu'un établissement d'enseignement supérieur est de qualité.

Quant à l'état des lieux, si les infrastructures et équipements constituent les domaines les plus évoqués, cristallisant les plaintes les plus récurrentes, c'est la gouvernance qui devrait permettre l'amélioration de la qualité. Enfin les interlocuteurs relèvent l'importance de l'évaluation de la qualité.

A relever enfin l'émergence d'une notion spécifique et non universelle de la qualité, à travers notamment la notion culturelle de la qualité où la qualité de l'enseignement supérieur est mise

en rapport avec l'impératif de qualité dans le domaine de l'agriculture ou dans l'apprentissage des jeunes et enfants à la vie sociale et à un métier.

II.5. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche :

Les interlocuteurs définissent la qualité de l'enseignement en faisant référence aux intrants ou domaines d'entrée, et aux produits (insertion professionnelle). Ces approches relèvent d'une conception ancienne de la qualité, où l'on privilégiait les intrants (compétences des enseignants, moyens financiers...) mais empruntent également à une conception utilitariste, plus récente définissant la qualité par rapport aux produits ou résultats, ici l'insertion professionnelle.

Cette conception utilitariste se retrouve dans les indices attestant de la qualité où l'insertion professionnelle figure en très bonne place.

L'état des lieux met l'accent sur les insuffisances et le délabrement des infrastructures, ce qui n'est pas étonnant vu le nombre d'étudiants en croissance exponentielle. En conséquence pour l'amélioration de la qualité, c'est la gouvernance qui est prioritairement suggérée, ce qui serait en lien avec les problèmes de gestion que connaissent les établissements d'enseignement supérieur (EES).

III. L'ANALYSE DE L'ÉVALUATION :

Elle « porte sur les jugements formulés par le locuteur. La fréquence des différents jugements (ou évaluations) est calculée mais aussi leur direction (jugement positif ou négatif) et leur intensité » (Quivy & Van Campenhout, 2003, P.232)

III.1. L'analyse verticale des entretiens :

Elle répertorie les réponses d'un interviewé concernant l'ensemble des thématiques évoquées.

Les discours ont été analysés entretien par entretien. (Cf. Annexes)

III.2. L'opération de codage :

Les différents thèmes abordés et la catégorisation des éléments :

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur

Les indices attestant de la qualité

L'état des lieux de la qualité

L'amélioration de la qualité

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire

III.3. L'analyse horizontale des entretiens :

L'analyse horizontale s'effectue thème par thème.

Thème 1 : Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur :

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

2 sur 21 répondants totaux, soit 09,52 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Dans les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur, les répondants évoquent :

Les Ressources humaines

Le Leadership - Les compétences managériales des dirigeants

L'insertion professionnelle des diplômés

2 réponses pour chaque catégorie, soit 100 % des répondants au thème

Dans les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur, les répondants évoquent :

Les partenariats et la mobilité (ouverture internationale)

La variation des indicateurs de qualité selon les ministères successifs

Le rayonnement de l'école à travers le monde

Les compétences des étudiants formés

La communication et le management de la qualité

L'état de qualité de l'établissement

Les conditions de travail et d'enseignement

1 réponse pour chaque catégorie, soit 50% des répondants au thème

Thème 2 : L'état des lieux de la qualité de l'enseignement supérieur :

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

16 sur 21 répondants totaux, soit 76, 19 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les Personnels enseignants

8 réponses pour chaque catégorie, soit 50 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Le niveau de qualité général de l'enseignement

6 réponses pour chaque catégorie, soit 37,50 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les acquis et compétences des étudiants

5 réponses pour chaque catégorie, soit 31,25% des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Le recrutement et les effectifs des étudiants

4 réponses pour chaque catégorie, soit 25 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les programmes de formation

La qualité des contenus d'enseignement - Les conditions d'études

Les conditions d'études et infrastructures

Les procédures administratives et financières dans les systèmes d'enseignement supérieur

2 réponses pour chaque catégorie, soit 12,50 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer l'état des lieux de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

L'encadrement des étudiants dans leurs travaux de recherche

La relation entre le personnel enseignant et le personnel administratif et technique

La nomination exclusive des enseignants aux postes de responsabilité

La qualité de l'institut

L'état de qualité du système éducatif

L'offre de formation

La politique sociale dans l'institution

La disponibilité de la documentation en Afrique

L'intégration professionnelle des diplômés de l'INP-HB

Le schéma directeur pour une amélioration de la qualité

La qualité d'écoute avec les industries

La qualité de l'enseignement - La valeur intrinsèque des enseignants et étudiants

1 réponse pour chaque catégorie, soit 6,25 % des répondants au thème

Thème 3 : Les Indices attestant de la qualité :

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

5 sur 21 répondants totaux, soit 23, 80 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les indices suivants pour attester de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

L'insertion professionnelle

Les acquis et compétences des étudiants

2 réponses pour chaque catégorie, soit 40 % des répondants au thème

Les répondants citent les indices suivants pour attester de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Les résultats académiques des sortants de l'INP-HB dans des universités prestigieuses

La conception utilitariste de l'enseignement supérieur

1 réponse pour chaque catégorie, soit 20 % des répondants au thème

Thème 4 : Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire :

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

4 sur 21 répondants totaux, soit 19, 04 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire :

Le rôle des syndicats étudiants à la baisse de la qualité et Les violences dans le milieu étudiant

2 réponses pour chaque catégorie, soit 50 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire :

L'influence de la paupérisation de la population sur la qualité de l'enseignement supérieur

La question de la solidité des systèmes d'enseignement supérieur en Afrique

1 réponse pour chaque catégorie, soit 25 % des répondants au thème

Thème 5 : Le Processus de Bologne ou système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre :

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

8 sur 21 répondants totaux, soit 38,09 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le système LMD et sa mise en œuvre :

L'application du système LMD

5 réponses pour chaque catégorie, soit 62,50 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le système LMD et sa mise en œuvre :

La transposition du système LMD - La transition entre l'ancien système et le nouveau système LMD

2 réponses pour chaque catégorie, soit 25 % des répondants au thème

Les répondants citent les éléments suivants pour évoquer le système LMD et sa mise en œuvre :

La disponibilité d'information sur le système LMD chez les enseignants

Les avantages du système LMD

La mise en place conjointe des moyens logistiques et de la connexion internet

1 réponse pour chaque catégorie, soit 12,50 % des répondants au thème

Thème 6 : Les différentes procédures d'évaluation de la qualité :

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

12 sur 21 répondants totaux, soit 57,14 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

La mise en œuvre des procédures d'évaluation de la qualité

5 réponses pour chaque catégorie, soit 41,67 % des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

L'importance de l'évaluation de la qualité

4 réponses pour chaque catégorie, soit 33,34 % des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

Les méthodes d'évaluation de la qualité

Le vocabulaire et les expressions de l'évaluation de la qualité

2 réponses pour chaque catégorie, soit 16,67 % des répondants au thème

Pour évoquer les différentes procédures d'évaluation de la qualité, Les répondants citent les éléments suivants :

L'état de la qualité générale de l'INP-HB

La probité des agents, personnels chargés de l'évaluation de la qualité

Le contexte culturel et social de l'Afrique et de la Côte d'Ivoire

Les réformes des examens tels que le CEPE, BEPC, BAC

L'importance des classements

L'objectivité des classements

1 réponse pour chaque catégorie, soit 8,33 % des répondants au thème

Thème 7 : L'Amélioration de la qualité :

Nombre de répondants, ayant évoqué le thème :

2 sur 21 répondants totaux, soit 09,52 %

Parmi les répondants, nombre de personnes ayant évoqué le groupe de réponses suivant :

Les répondants citent les éléments suivants permettant l'amélioration de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

Le recrutement des personnels

L'actualisation des compétences

La gestion de la structure répartie entre l'aspect administratif et l'aspect technique

1 réponse pour chaque catégorie, soit 50 % des répondants au thème

III.4. Tableaux récapitulatifs des occurrences relatives aux différents thèmes évoqués : occurrences les plus élevées :

Analyse de l'évaluation :

Signification des lignes du tableau :

Thèmes : Ce sont les sujets évoqués par les répondants. La plupart du temps soumis par l'interviewer, ils peuvent cependant être mis en discours par l'interviewé dans le cours de son intervention.

Catégories de réponses : Les réponses des interlocuteurs aux thèmes ont été classifiées selon leur valeur sémantique dans des catégories distinctes de réponses. Il s'agit ici de la catégorie de réponses ayant recueilli la fréquence la plus élevée.

Nombre d'occurrences des catégories de réponses : C'est le nombre de fois où la catégorie de réponses a été évoquée

Nombre d'évocation du thème : C'est le nombre de fois où le thème a été évoqué

Pourcentage relatif : Il s'agit de la fréquence d'évocation de la catégorie de réponses la plus utilisée traduite en pourcentage.

Thèmes	Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur	L'état des lieux de la qualité	Les Indices attestant de la qualité
Catégories de réponses	Les ressources humaines Le Leadership - Les compétences managériales des dirigeants L'insertion professionnelle des diplômés	Les personnels enseignants	L'insertion professionnelle Les acquis et compétences des étudiants
Nombre d'occurrences des catégories de réponses	2	8	2
Nombre d'évocation Du thème	2	16	5
Pourcentage relatif	100 %	50 %	40 %

Thèmes	Le contexte de l'enseignement supérieur	Le Processus de Bologne ou Système LMD et sa mise en œuvre	Les différentes procédures d'évaluation de la qualité	L'amélioration de la qualité
Catégories de réponses	Le rôle des syndicats étudiants à la baisse de la qualité et Les violences dans le milieu estudiantin	L'application du système LMD	La mise en œuvre des procédures d'évaluation de la qualité	Le recrutement des personnels L'actualisation des compétences La gestion de la structure répartie entre l'aspect administratif et l'aspect technique
Nombre d'occurrences du sous-thème	2	5	5	1
Nombre d'évocation du thème	4	8	12	2
Pourcentage relatif	50 %	62,50 %	41,67 %	50 %

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur : Sont principalement évoqués les ressources humaines, le leadership, les compétences managériales des dirigeants, l'insertion professionnelle des diplômés : 2 sur 2 soit 100 %. Ce qui nous renvoie aux intrants (les ressources humaines et leurs compétences) et au produit (insertion professionnelle des diplômés)

Les indices attestant de la qualité de l'enseignement supérieur : deux aspects sont principalement évoqués à savoir l'insertion professionnelle et les acquis et compétences des étudiants : 2 sur 5, soit 40 %.

L'état des lieux de la qualité : les personnels enseignants sont le domaine le plus évoqué par les interlocuteurs, et constitue leur principale préoccupation, huit fois sur 16 soit 50 %.

L'amélioration de la qualité : Pour cette amélioration, sont évoqués le recrutement des personnels, l'actualisation des compétences, la gestion de la structure : une fois sur deux, soit 50 %. Toutes choses en rapport avec le personnel enseignant et dans une plus large mesure l'ensemble des personnels. Ce qui est logique, vu les préoccupations soulevées par l'état des lieux.

Le Processus de Bologne ou système LMD et sa mise en œuvre : l'application du système LMD est l'aspect le plus évoqué : cinq fois sur huit soit 62,50 %.

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité : la mise en œuvre des procédures d'évaluation de la qualité constitue la principale préoccupation des interlocuteurs : 5 fois sur 12 soit 41,67 %.

Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire : Sont surtout évoqués le rôle des syndicats étudiants à la baisse de la qualité de l'enseignement supérieur et à la propagation de la violence, 2 sur 4 soit 50 %.

En résumé, l'analyse évaluative met en lumière concernant la notion de qualité : les ressources humaines et les compétences, y compris celles des étudiants, et l'insertion professionnelle (Définition de la qualité, Indices attestant de la qualité...)

Les personnels enseignants semblent constituer la principale préoccupation des interlocuteurs et en conséquence, l'amélioration de la qualité passe par leur réhabilitation (État des lieux et Amélioration de la qualité)

L'importance des procédures nous est rappelée aussi bien dans la connaissance du Processus de Bologne, que dans les Différentes procédures d'évaluation de la qualité.

Enfin Le contexte de l'enseignement supérieur souligne le rôle nocif prêté aux syndicats étudiants dans la qualité générale de l'enseignement supérieur.

III.5. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche :

Ici également La définition de la qualité souligne l'importance des intrants (ressources humaines, compétences des acteurs...) et des produits (insertion professionnelle).

Pour Les indices attestant de la qualité, c'est l'insertion professionnelle et les acquis et compétences des étudiants, ce dernier en lien plus étroit avec les théories actuelles, qui sont évoqués. Le jugement porté sur ces notions souligne la préoccupation les recouvrant pour les interlocuteurs.

La préoccupation sur le personnel enseignant et l'amélioration de la qualité suggérant une prise en compte du personnel enseignant nous montre l'aspect décisif de ces acteurs de l'enseignement supérieur dans la contribution à la qualité de l'enseignement supérieur.

IV. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DU QUESTIONNAIRE

Nous procédons à l'élaboration de conceptions permettant la catégorisation des réponses. Les réponses s'inscrivent dans différentes conceptions ou catégories de réponses (similarité conceptuelle ou sémantique).

L'analyse des données s'effectue en se référant aux grilles d'analyse.

L'analyse descriptive des données comprend : la construction de tableaux croisés et de représentations graphiques des données.

IV.1. Élaboration de la grille d'analyse : questions fermées

Identification :

Questions	Réponses	Catégories de réponses
Statut	Enseignant Pers d'encadrement Pers administratif Pers technique Étudiant Autres	Enseignant Pers administratif et technique Pers administratif et technique Pers administratif et technique Étudiant Autres
Niveau hiérarchique	Agent de maîtrise Cadre moyen Cadre supérieur Respons administratif Chef de service	Agent de maîtrise Cadre moyen Cadre supérieur Respons administratif Chef de service
Niveau d'études	Ens secondaire BAC BAC + 2,3 BAC + 5 BAC + 8	Ens secondaire BAC BAC + 2,3 BAC + 5 BAC + 8
Ancienneté dans la fonction	Moins de 10 ans 11-20 ans 21-30 ans + 30 ans	Moins de 10 ans 11-20 ans 21-30 ans + 30 ans
Domaine de spécialité	Discipline d'enseignement ou d'études	Sciences Litt Let Sciences hum et soc Administration Technique

Définition de la qualité :

Questions	Réponses	Catégories de réponses
Conceptions de la qualité	Le respect des normes... Adaptation aux objectifs... Répondre de façon pertinente...	Approche classique
	La qualité des résultats... Un établissement géré comme... Productivité...	Approche NGP
Critères de qualité	Insertion professionnelle... Acquis, compétences... Réputation...	Approche produit
	Niveau de compétence... Critères de sélection....	Approche entrée
	Qualité et pertinence de l'enseignement...	Approche processus

État des lieux de la qualité

Questions	Réponses	Catégories de réponses
Quel état des lieux pouvez-vous faire de la qualité... ?	Mauvaise Moyenne	Négatif
	Bonne Très bonne	Positif
Choisissez sans les hiérarchiser, parmi les éléments suivants ceux qui selon vous pourraient refléter l'état de qualité...		
Infrastructures et équipements	Salles bien équipées... Nbre suffisant d'infra... Informatisation et...	Positif
	Bâtiment en état de... Equipements défectueux Manque de matériels... Ressources de biblioth...	Négatif
Offre de formation	Filières adaptées....	Positif
	Programmes dépassées Planification des cours...	Négatif
Gouvernance et contexte	Structures autonomes...	Positif
	Grèves fréquentes Manque de moyens...	Négatif
Qualité de l'enseignement et de la recherche	Enseignement de qualité Enseignants hautement...	Positif
	Personnels enseignants... Manque d'évaluation...	Négatif

Amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur :

Questions	Réponses	Catégories de réponses	
Parmi les propositions suivantes destinées à améliorer la qualité de l'enseignement, pouvez-vous évaluer chacune d'elles...	Formation pédagogique...	Enseignement Recherche	
	Consolidation de la relation...		
	Amélioration de l'offre...		
	Rénovation des infrastructures...	Infrastructures Equipem	
	Évaluation des formations...	Évaluation de la qualité	
	Diversification des sources... Accorder plus d'autonomie...	Gouvernance	
Programme des bourses... Améliorer le taux d'encadrement	Aides à l'apprentissage		

IV.2. Analyse, présentation et interprétation des données du questionnaire, questions fermées :

Les données chiffrées contenues dans les différents tableaux croisés (Tableaux croisés 1-35) sont les moyennes. Elles sont obtenues sur la base de la transformation des données qualitatives des réponses en données quantitatives, affectant aux différentes réponses des indices chiffrés (Cf. Supra). De ces indices, des moyennes sont calculées selon le nombre d'individus appartenant aux différentes catégories de réponses et en fonction des variables d'identification ou questions.

Exemples de lecture :

Dans le tableau croisé 1, la deuxième ligne du tableau se lit de la façon suivante : les répondants de statut (STA) Enseignant ont une moyenne de hiérarchie (HIER) de 2,88, une moyenne de niveau d'étude (ETU) de 4,50, une moyenne d'ancienneté (ANC) de 1,54 et une moyenne de spécialité (SPEC) de 1,36.

Dans le tableau croisé 2, la deuxième ligne du tableau se lit de la façon suivante : les répondants de statut (STA) Enseignant ont une moyenne d'Approche classique (Appr class) de 3,33 et une moyenne d'Approche NGP (Appr NGP) de 3,15.

Nombre total de répondants au questionnaire : 142

Répartition des répondants selon leurs caractéristiques :

Répartition des répondants selon le statut :

STATUT	Nombre de répondants
Enseignant	26
Personnel administratif et technique	25
Étudiant	89
Total général	140

Répartition des répondants selon la hiérarchie :

HIERARCHIE	Nombre de répondants
Agent de Maîtrise	2
Cadre moyen	10
Cadre supérieur	28
Responsable administratif	3
Chef de service	2
(vide)	97
Total général	142

Répartition des répondants selon le niveau d'études :

NIVEAU D'ÉTUDES	Nombre de répondants
Enseignement secondaire	1
BAC	8
BAC +2,3	52
BAC +5	56
BAC + 8	21
(vide)	4
Total général	142

Répartition des répondants selon l'ancienneté :

ANCIENNETÉ	Nombre de répondants
- 10 ANS	28
11-20 ANS	22
21-30 ANS	6
+ 30 ans	1
(vide)	85
Total général	142

Répartition des répondants selon le domaine de spécialité :

SPECIALITÉ	Nombre de répondants
Sciences	70
LLSHS*	32
Administration	16
Technique	8
(vide)	16
Total général	142

*LLSHS : Lettres Langues Sciences Humaines et Sociales

1) La hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon le statut :

Les données qualitatives ont été transformées en données quantitatives, chaque situation s'est vue attribuer un indice, un nombre allant de 1 à 4-5 ou 6. Nous obtenons les indices suivants pour les différentes variables :

Statut	Indices
Enseignant	1
Personnel Administratif et Technique	2
Étudiant	3

Niveau hiérarchique	Indices
Agent de maîtrise	1
Cadre moyen	2
Cadre supérieur	3
Responsable administratif	4
Chef de service	5

Niveau d'études	Indices
Enseignement secondaire	1
BAC+2	2
BAC+2,3	3
BAC+5	4
BAC+8	5

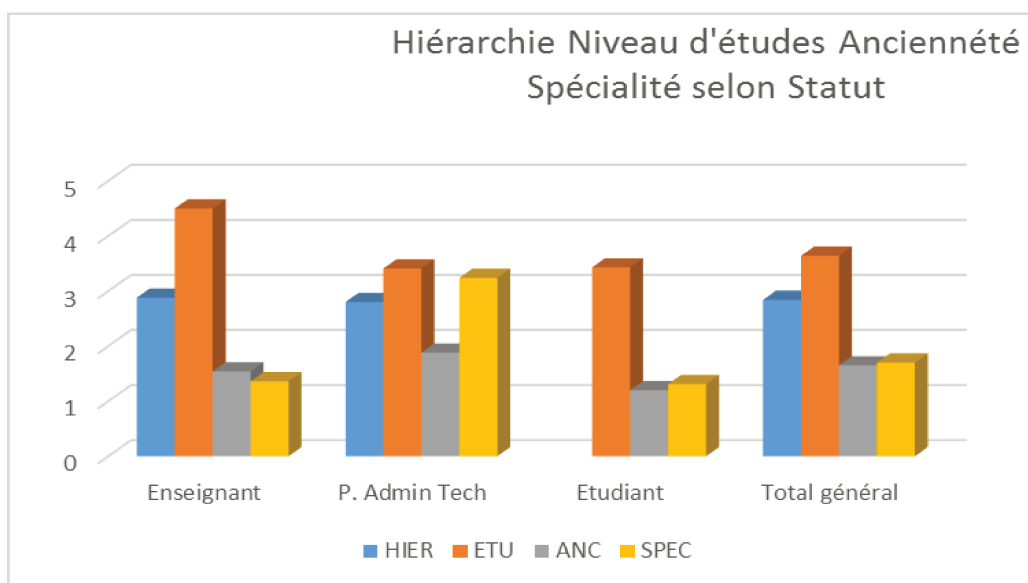
Ancienneté	Indices
- 10 ans	1
11-20 ans	2
21-30 ans	3
+ 30 ans	4

Spécialité	Indices
Sciences	1
Littérature Langues Sciences Humaines et Sociales	2
Administration	3
Technique	4

Tableaux de correspondances des variables d'identification avec les indices

STA	HIER	ETU	ANC	SPEC
Enseignant	2,88	4,50	1,54	1,36
P. Admin Tech	2,80	3,41	1,88	3,24
Étudiant		3,43	1,20	1,31
Total général	2,84	3,64	1,65	1,70

Tableau croisé 1 : La hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon le statut



Graphique 1 : La hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon le statut

Enseignants :

On obtient : un **niveau hiérarchique** de **2,88**, un **niveau d'études** de **4,50**, une **ancienneté** de **1,54**, une **spécialité** de **1,36**.

Personnel administratif et technique :

On obtient : un **niveau hiérarchique** de **2,80**, un **niveau d'études** de **3,41**, une **ancienneté** de **1,88**, une **spécialité** de **3,24**.

Étudiant :

On obtient : un **niveau d'études** de **3,43**, une **ancienneté** de **1,20**, une **spécialité** de **1,36**.

Total général :

On obtient : un **niveau hiérarchique** de **2,84**, un **niveau d'études** de **3,64**, une **ancienneté** de **1,65**, une **spécialité** de **1,70**.

2) L'approche de la qualité selon le statut :

L'approche classique de la qualité comprend les réponses suivantes :

Le respect des normes et de standards minimaux

Adaptation aux objectifs visés par l'établissement

Répondre de façon pertinente aux besoins de la société

L'approche NGP (Nouvelle Gestion Publique) comprend les réponses suivantes :

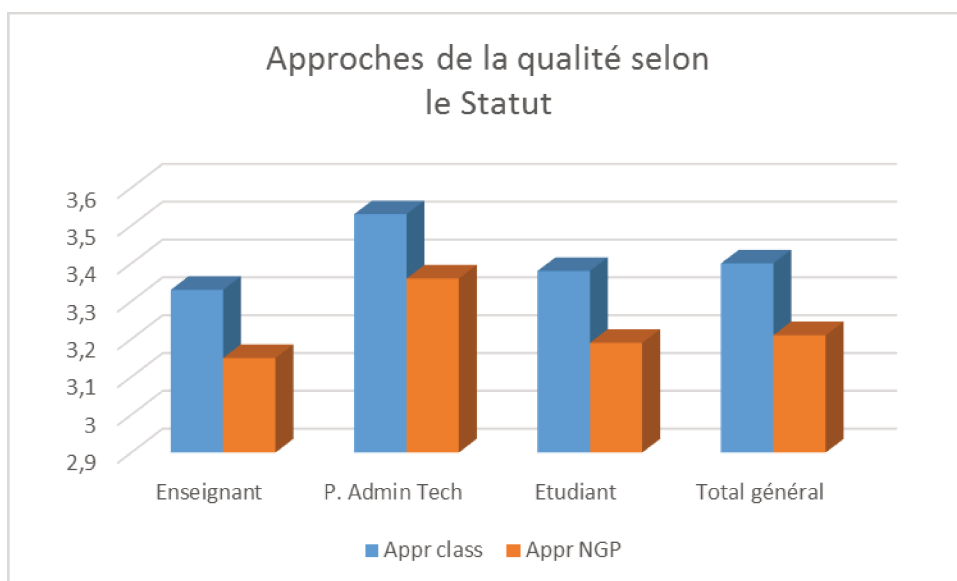
La qualité des résultats : académiques, acquis des étudiants, publications scientifiques, employabilité

Un établissement géré comme une entreprise : valorisation de la recherche, évaluation des enseignants par étudiants

Productivité : Aptitude à produire au moindre coût

STA	Appr class	Appr NGP
Enseignant	3,33	3,15
P. Admin Tech	3,53	3,36
Étudiant	3,38	3,19
Total général	3,40	3,21

Tableau croisé 2 : L'approche de la qualité selon le statut



Graphique 2 : L'approche de la qualité selon le statut

Enseignants :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,33

L'approche NGP : 3,15

Personnel administratif et technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,53

L'approche NGP : 3,36

Étudiant :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,38

L'approche NGP : 3,18

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,40

L'approche NGP : 3,21

Quel que soit le statut on obtient des moyennes pour l'approche classique supérieures à celles de l'approche NGP

L'approche classique semble privilégiée par rapport à l'approche NGP

3) Les critères de la qualité selon le statut :

L'approche produit comprend les items suivants :

- Insertion professionnelle des diplômés
- Acquis, compétences et aptitudes des étudiants
- Réputation et distinctions internationales

L'approche entrée comprend les items suivants :

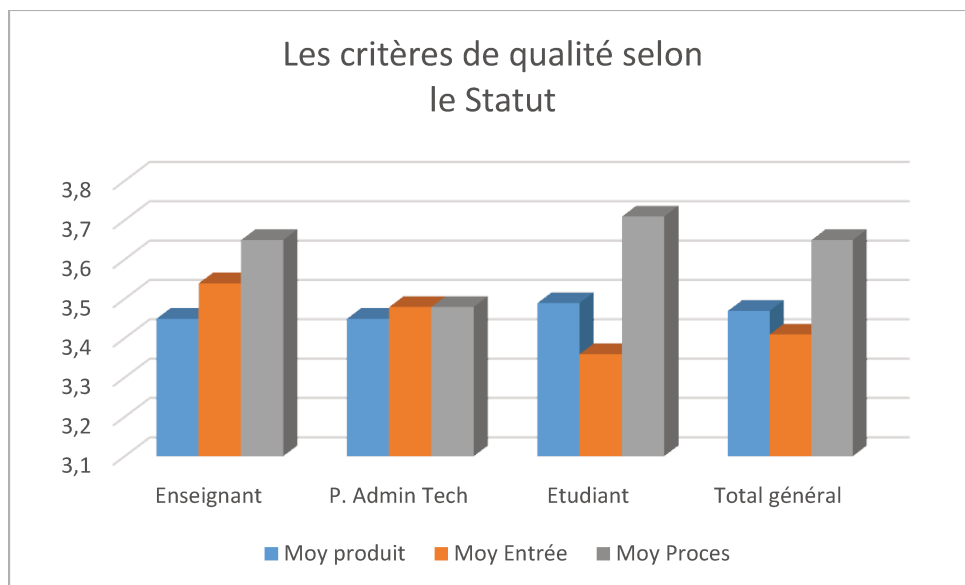
- Niveau de compétence du personnel enseignant
- Critères de sélection des étudiants

L'approche processus comprend les items suivants :

- Qualité et pertinence de l'enseignement

STA	Moy produit	Moy Entrée	Moy Proces
Enseignant	3,45	3,54	3,65
P. Admin Tech	3,45	3,48	3,48
Étudiant	3,49	3,36	3,71
Total général	3,47	3,41	3,65

Tableau croisé 3 : Les critères de la qualité selon le statut



Graphique 3 : Les critères de la qualité selon le statut

Enseignants :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,45

L'approche entrée : 3,54

L'approche processus : 3,65

La moyenne la plus élevée est celle de **L'approche processus : 3,65**

La moyenne la moins élevée est celle de **L'approche produit : 3,45**

Personnel administratif et technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,45

L'approche entrée : 3,48

L'approche processus : 3,48

La moyenne la plus élevée est celle de **l'approche processus et de l'approche entrée : 3,48**

La moyenne la moins élevée est celle de **L'approche produit : 3,45**

Étudiant :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,49

L'approche entrée : 3,36

L'approche processus : 3,71

La moyenne la plus élevée est celle de **L'approche processus : 3,71**

La moyenne la moins élevée est celle de **L'approche entrée : 3,36**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,47

L'approche entrée : 3,41

L'approche processus : 3,65

La moyenne la plus élevée est celle de **l'approche processus : 3,65**

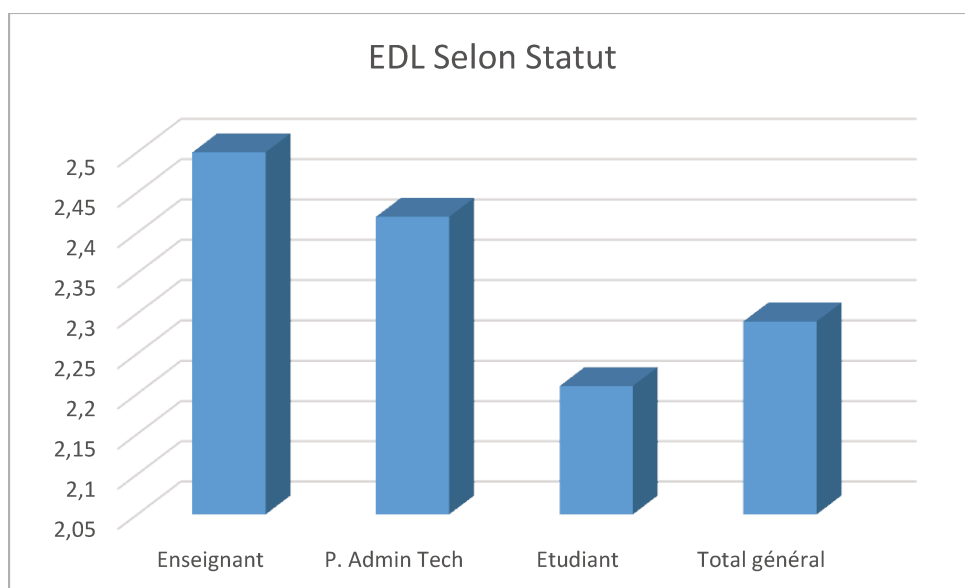
La moyenne la moins élevée est celle de **l'approche entrée : 3,41**

L'approche processus semble privilégiée au détriment des approches produit et entrée.

4) L'état des lieux de la qualité selon le statut :

STA	EDL
Enseignant	2,50
P. Admin Tech	2,42
Étudiant	2,21
Total général	2,29

Tableau croisé 4 : L'état des lieux de la qualité selon le statut



Graphique 4 : L'état des lieux de la qualité selon le statut

Enseignants :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,50**

Personnel administratif et technique :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,42**

Étudiant :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,21**

Total général :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,29**

Parmi les corps constitués, il semble que les enseignants attribuent une moyenne plus élevée de l'EDL en comparaison avec celles attribuées par les Personnels administratifs et technique, les Étudiants.

5) Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le statut :

Les éléments positifs des infrastructures (Infra +) comprennent les items suivants :

Salles bien équipées pour l'enseignement et la recherche

Nombre suffisant d'installations sportives mises à la disposition des étudiants

Informatisation et numérisation des différents services

Les éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) comprennent les items suivants :

Filières adaptées au marché du travail

Les éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) comprennent les items suivants :

Structures autonomes de gouvernance bien définies

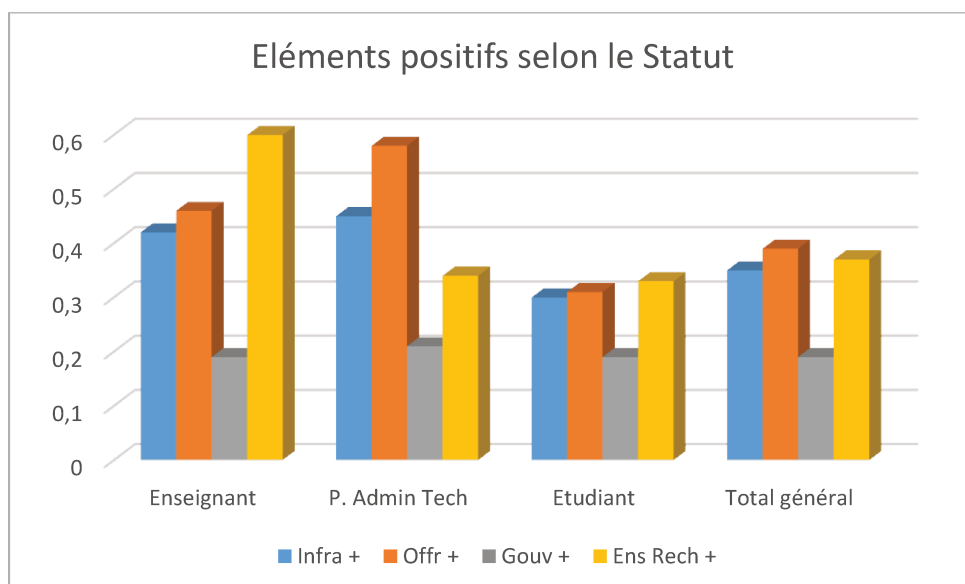
Les éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) comprennent les items suivants :

Enseignement de qualité

Enseignants hautement qualifiés

STA	Infra +	Offr +	Gouv +	Ens Rech +
Enseignant	0,42	0,46	0,19	0,60
P. Admin Tech	0,45	0,58	0,21	0,34
Étudiant	0,30	0,31	0,19	0,33
Total général	0,35	0,39	0,19	0,37

Tableau croisé 5 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le statut



Graphique 5 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le statut

Enseignants :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,42**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,46**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,60**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,60**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

Personnel administratif et technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,45**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,58**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,21**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,34**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,58**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,21**

Étudiant :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,30**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,31**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,33**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,33**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,35**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,39**

Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,19**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,37**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,39**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,19**

Les éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) et les éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) constituent les moyennes les plus élevées et semblent privilégiées dans l'évocation des aspects positifs de l'EDL.

Les éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) constituent les moyennes les moins élevées et semblent l'aspect le moins évoqué concernant les aspects positifs de l'EDL.

6) Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le statut :

Les éléments négatifs des infrastructures (Infra -) comprennent les items suivants :

Bâtiments en état de délabrement

Equipements défectueux des laboratoires

Manque de matériels informatiques et de connexions Internet

Ressources des bibliothèques limitées et anciennes

Les éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -) comprennent les items suivants :

Programmes dépassés

Planification des cours difficile à gérer

Les éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -) comprennent les items suivants :

Grèves fréquentes

Manque de moyens financiers

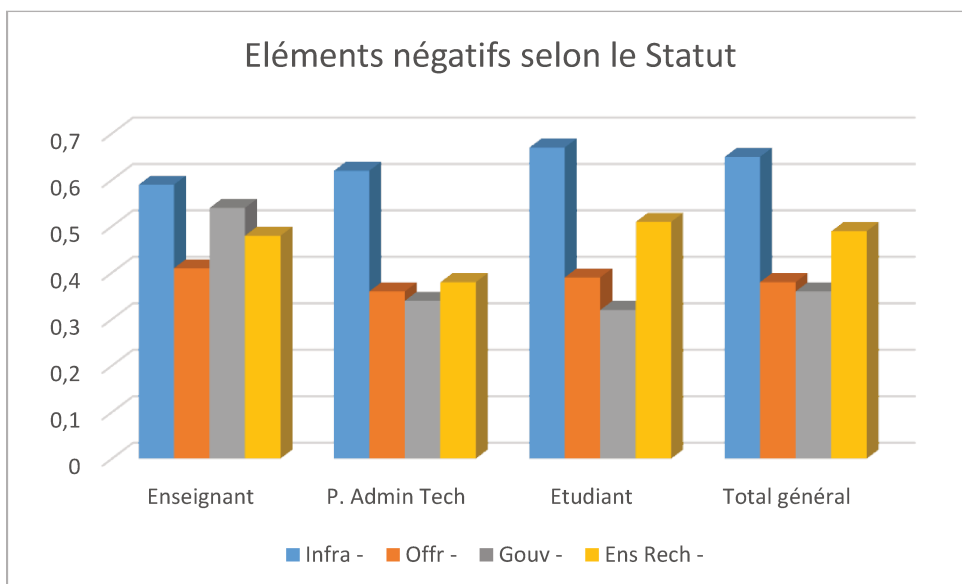
Les éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech -) comprennent les items suivants :

Personnels enseignants qualifiés insuffisants

Manque d'évaluation systématique des résultats

STA	Infra -	Offr -	Gouv -	Ens Rech -
Enseignant	0,59	0,41	0,54	0,48
P. Admin Tech	0,62	0,36	0,34	0,38
Étudiant	0,67	0,39	0,32	0,51
Total général	0,65	0,38	0,36	0,49

Tableau croisé 6 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le statut



Graphique 6 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le statut

Enseignants :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,59**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,41**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,54**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,48**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,59**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,41**

Personnel administratif et technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,62**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,36**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,34**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,38**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,62**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,34**

Étudiant :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,67**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,39**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,32**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,51**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,67**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,32**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,65**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,38**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,36**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,49**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,65**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,36**

Les éléments négatifs des infrastructures (Infra -) constituent les moyennes les plus élevées et semblent privilégiés dans l'évocation des aspects négatifs de l'EDL.

Les éléments négatifs de la gouvernance (Gouv +) constituent les moyennes les moins élevées et semblent l'aspect le moins évoqué concernant les aspects négatifs de l'EDL.

7) L'amélioration de la qualité selon le statut :

L'amélioration de la qualité selon l'**approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech)** comprend les items suivants :

Formation pédagogique pour les enseignants

Consolidation de la relation entre l'enseignement et l'industrie : adaptation des programmes aux besoins locaux

Amélioration de l'offre de formation et de son attractivité

L'amélioration de la qualité selon l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip)** comprend les items suivants :

Rénovation des infrastructures, acquisition des matériels et équipements (numériques, didactiques, des laboratoires)

L'amélioration de la qualité selon l'**approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual)** comprend les items suivants :

Évaluation des formations, mécanisme d'autoévaluation, assurance-qualité

L'amélioration de la qualité selon l'**approche de la Gouvernance** (Gouv) comprend les items suivants :

Diversification des sources de financement

Accorder plus d'importance à l'autonomie : critères d'admission, taille des effectifs étudiants, recrutement

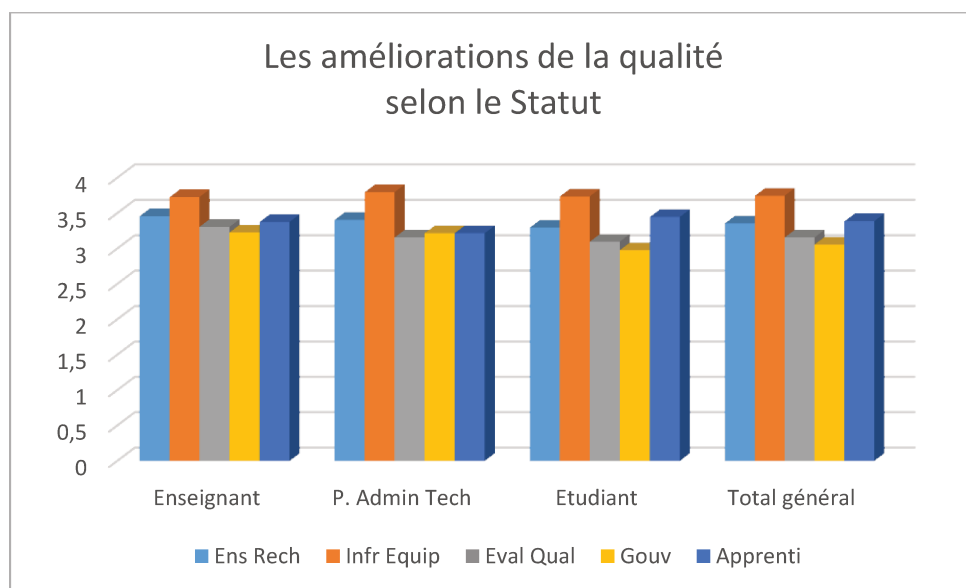
L'amélioration de la qualité selon l'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) comprend les items suivants :

Programme des bourses et prêts pour les étudiants

Améliorer le taux d'encadrement

STA	Ens Rech	Infr Equip	Eval Qual	Gouv	Apprenti
Enseignant	3,46	3,73	3,31	3,23	3,38
P. Admin Tech	3,41	3,80	3,16	3,22	3,22
Étudiant	3,30	3,74	3,10	2,98	3,45
Total général	3,36	3,75	3,16	3,06	3,39

Tableau croisé 7 : L'amélioration de la qualité selon le statut



Graphique 7 : L'amélioration de la qualité selon le statut

Enseignants :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,46

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,73

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,31

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,23

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,38

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,73**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,23**

Personnel administratif et technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,41

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,80

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,16

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,22

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,22

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,80**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,16**

Étudiant :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,30

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,74

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,10

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,98

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,45

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,74**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,98**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,36

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,75

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,16

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,06

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,39

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,75**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,06**

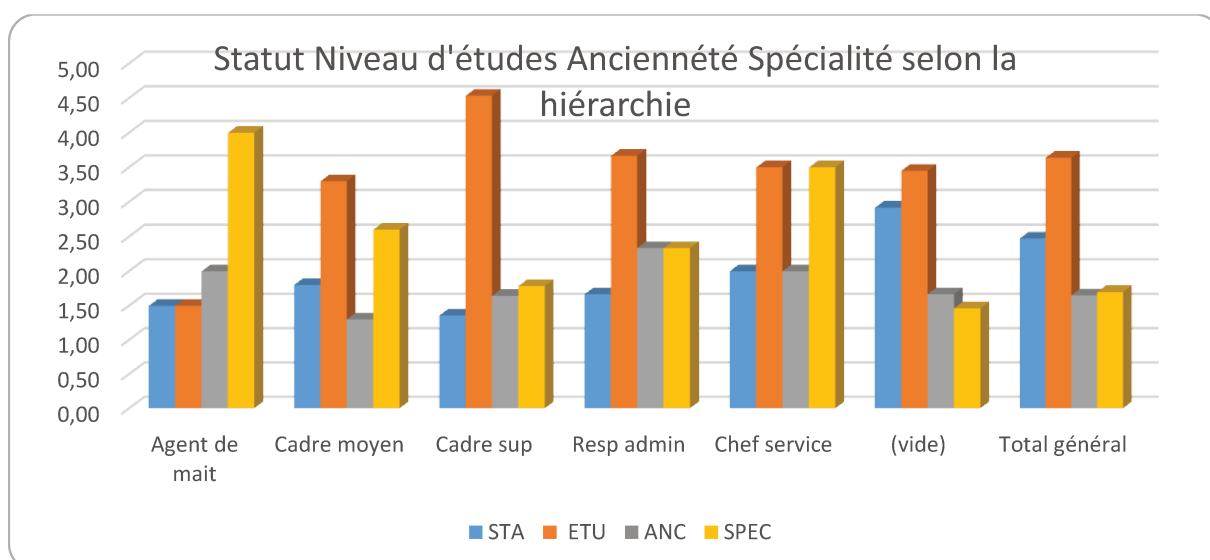
L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) constitue l'approche la plus évoquée pour l'amélioration de la qualité

L'approche de la Gouvernance (Gouv) constitue l'approche la moins évoquée pour l'amélioration de la qualité

8) Le statut, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon la hiérarchie :

HIER	STA	ETU	ANC	SPEC
Agent de mait	1,50	1,50	2,00	4,00
Cadre moyen	1,80	3,30	1,30	2,60
Cadre sup	1,36	4,54	1,64	1,79
Resp admin	1,67	3,67	2,33	2,33
Chef service	2,00	3,50	2,00	3,50
(vide)	2,92	3,45	1,67	1,46
Total général	2,47	3,64	1,65	1,70

Tableau croisé 8 : Le statut, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon la hiérarchie



Graphique 8 : Le statut, le niveau d'études, l'ancienneté, la spécialité selon la hiérarchie

Agent de maîtrise :

On obtient : un statut de **1,50**, un niveau d'études de **1,50**, une ancienneté de **2,00**, une spécialité de **4,00**.

Cadre moyen :

On obtient : un statut de 1,80, un niveau d'études de 3,30, une ancienneté de 1,30, une spécialité de 2,60.

Cadre supérieur :

On obtient : un statut de 1,36, un niveau d'études de 4,54, une ancienneté de 1,64, une spécialité de 1,79.

Responsable administratif :

On obtient : un statut de 1,67, un niveau d'études de 3,67, une ancienneté de 2,33, une spécialité de 2,33.

Chef de service :

On obtient : un statut de 2,00, un niveau d'études de 3,50, une ancienneté de 2,00, une spécialité de 3,50.

(Vide) :

On obtient : un statut de 2,92, un niveau d'études de 3,45, une ancienneté de 1,67, une spécialité de 1,46.

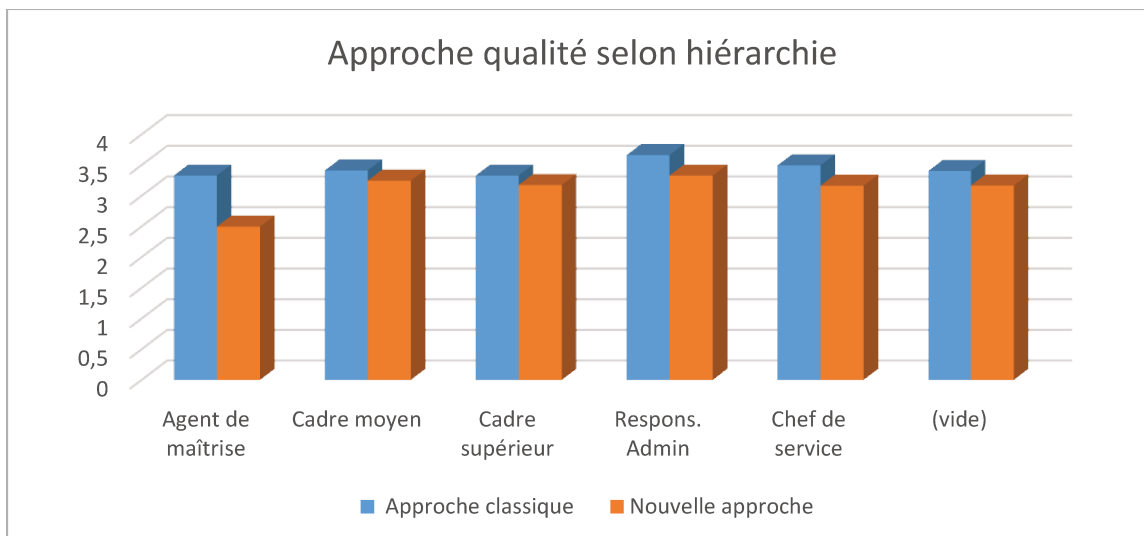
Total général :

On obtient : un statut de 2,47, un niveau d'études de 3,64, une ancienneté de 1,65, une spécialité de 1,70.

9) L'approche de la qualité selon le niveau hiérarchique :

HIER	Appr classique	Appr NGP
Agent de mait	3,33	2,50
Cadre moyen	3,47	3,17
Cadre sup	3,36	3,31
Resp admin	3,67	3,33
Chef service	3,50	3,17
(vide)	3,39	3,19
Total général	3,40	3,21

Tableau croisé 9 : L'approche de la qualité selon la hiérarchie



Graphique 9 : L'approche de la qualité selon la hiérarchie

Agent de maîtrise :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,33

L'approche NGP : 2,50

Cadre moyen :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,47

L'approche NGP : 3,17

Cadre supérieur :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,36

L'approche NGP : 3,31

Responsable administratif :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,67

L'approche NGP : 3,33

Chef de service :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,50

L'approche NGP : 3,17

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,33

L'approche NGP : 3,19

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,40

L'approche NGP : 3,21

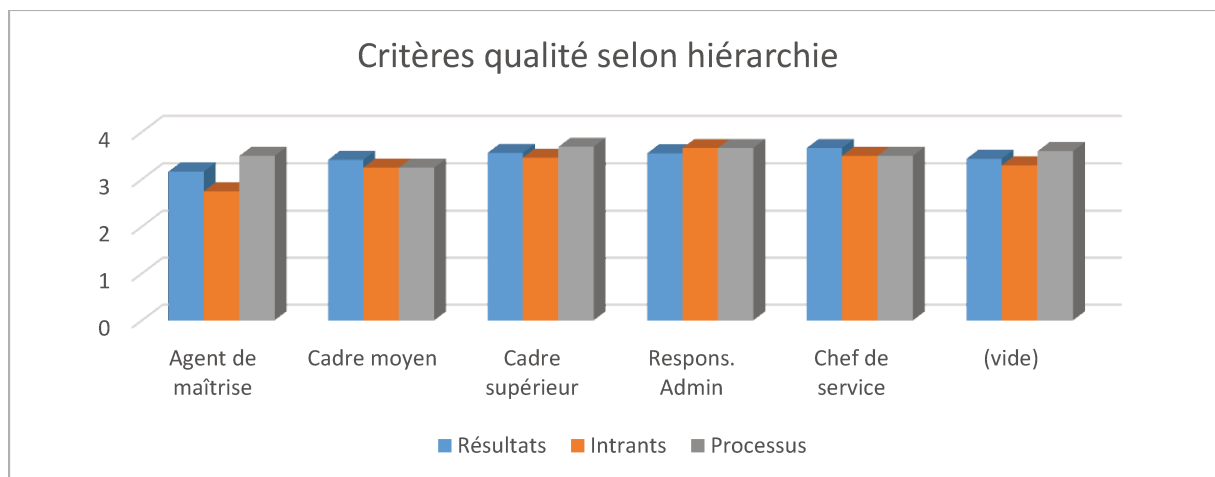
Quel que soit le niveau hiérarchique on obtient des moyennes pour l'approche classique supérieures à celles de l'approche NGP

L'approche classique semble privilégiée par rapport à l'approche NGP

10) Les critères de la qualité selon le niveau hiérarchique :

HIER	Appr produit	Appr entrée	Appr proces
Agent de mait	3,17	2,75	3,50
Cadre moyen	3,30	3,45	3,40
Cadre sup	3,54	3,57	3,57
Resp admin	3,56	3,67	3,67
Chef service	3,67	3,50	3,50
(vide)	3,47	3,36	3,71
Total général	3,47	3,41	3,65

Tableau croisé 10 : Les critères de la qualité selon la hiérarchie



Graphique 10 : Les critères de la qualité selon la hiérarchie

Agent de maîtrise :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,17

L'approche entrée : 2,75

L'approche processus : 3,50

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,50**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 2,75**

Cadre moyen :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,30

L'approche entrée : 3,45

L'approche processus : 3,40

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche entrée : 3,45**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche produit : 3,30**

Cadre supérieur :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,54

L'approche entrée : 3,57

L'approche processus : 3,57

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche entrée** et de l'**approche processus** : **3,57**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche produit** : **3,54**

Responsable administratif :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,56

L'approche entrée : 3,67

L'approche processus : 3,67

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche entrée** et de l'**approche processus** : **3,67**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche produit** : **3,56**

Chef de service :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,67

L'approche entrée : 3,50

L'approche processus : 3,50

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche produit** : **3,67**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée** et de l'**approche processus** : **3,50**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,47

L'approche entrée : 3,30

L'approche processus : 3,71

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus** : **3,71**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée** : **3,30**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,47

L'approche entrée : 3,41

L'approche processus : 3,65

La moyenne la plus élevée est celle de l'approche processus : 3,65

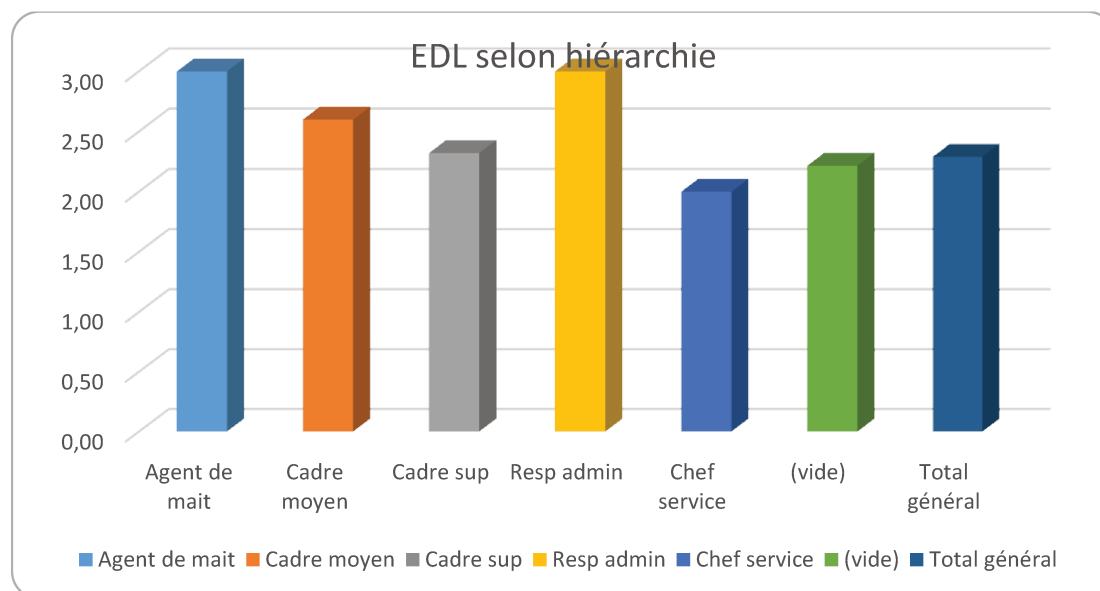
La moyenne la moins élevée est celle de l'approche entrée : 3,41

L'approche processus et l'approche entrée (dans une moindre mesure) semblent les approches privilégiées pour les critères de qualité

11) L'état des lieux de la qualité selon le niveau hiérarchique :

HIER	EDL
Agent de mait	3,00
Cadre moyen	2,60
Cadre sup	2,32
Resp admin	3,00
Chef service	2,00
(vide)	2,22
Total général	2,29

Tableau croisé 11 : L'état des lieux de la qualité selon la hiérarchie



Graphique 11 : L'état des lieux de la qualité selon la hiérarchie

Agent de maîtrise :

On obtient une moyenne d'EDL de **3,00**

Cadre moyen :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,60**

Cadre supérieur :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,32**

Responsable administratif :

On obtient une moyenne d'EDL de **3,00**

Chef de service :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,00**

(Vide) :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,22**

Total général :

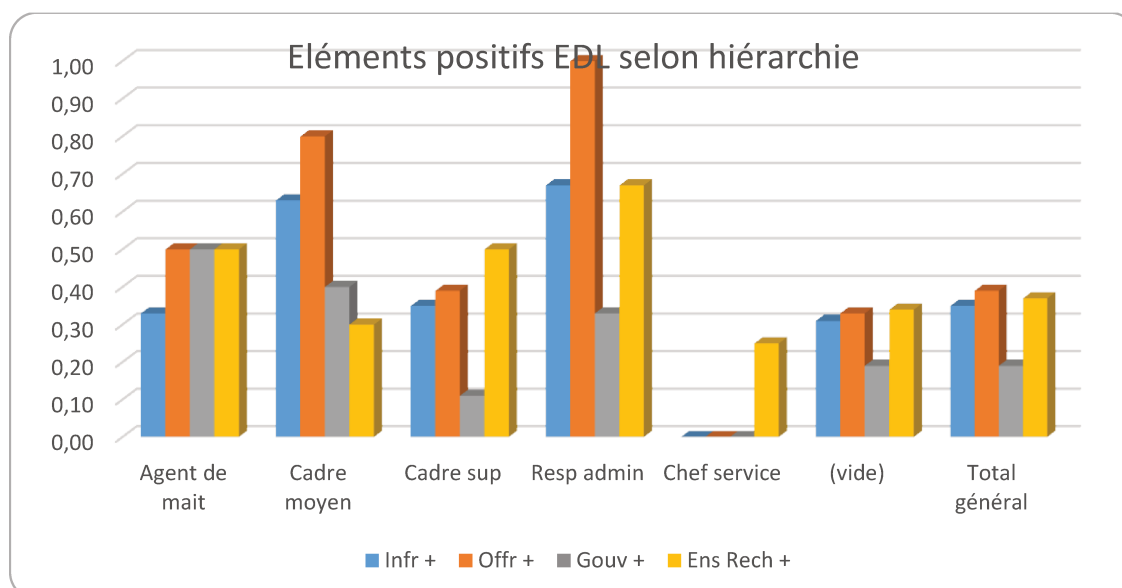
On obtient une moyenne d'EDL de **2,29**

Parmi les corps constitués, il semble que les Agents de maîtrise et les Responsables administratifs attribuent une moyenne plus élevée de l'EDL. Il semble qu'ils accordent une plus grande estimation à l'état des lieux de la qualité.

12) Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le niveau hiérarchique :

HIER	Infr +	Offr +	Gouv +	Ens Rech +
Agent de mait	0,33	0,50	0,50	0,50
Cadre moyen	0,63	0,80	0,40	0,30
Cadre sup	0,35	0,39	0,11	0,50
Resp admin	0,67	1,00	0,33	0,67
Chef service	0,00	0,00	0,00	0,25
(vide)	0,31	0,33	0,19	0,34
Total général	0,35	0,39	0,19	0,37

Tableau croisé 12 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon la hiérarchie



Graphique 12 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon la hiérarchie

Agent de maîtrise :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,33**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,50**

Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,50**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,50**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +), des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +), des **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,50**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,33**

Cadre moyen :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,63**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,80**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,40**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,30**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,80**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,30**

Cadre supérieur :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,35**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,39**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,11**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,50**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,50**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,11**

Responsable administratif

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,67**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **1,00**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,33**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,37**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **1,00**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,33**

Chef de service :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,00**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,00**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,00**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,25**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,25**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs des infrastructures** (Infra +), Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +), des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,00**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,31**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,33**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,34**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,34**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,19**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,35**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,39**

Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,19**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,37**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,39**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,19**

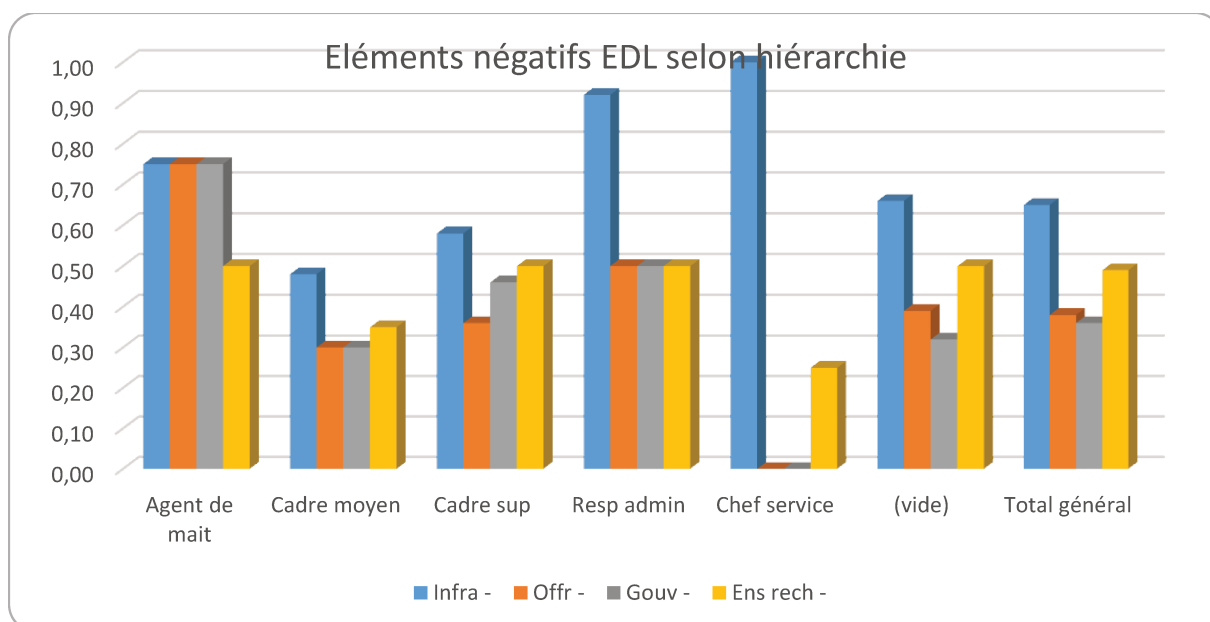
Les éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) et les éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) constituent les moyennes les plus élevées et semblent privilégiées dans l'évocation des aspects positifs de l'EDL.

Les éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) constituent les moyennes les moins élevées et semblent l'aspect le moins évoqué concernant les aspects positifs de l'EDL

13) Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le niveau hiérarchique :

HIER	Infra -	Offr -	Gouv -	Ens rech -
Agent de mait	0,75	0,75	0,75	0,50
Cadre moyen	0,48	0,30	0,30	0,35
Cadre sup	0,58	0,36	0,46	0,50
Resp admin	0,92	0,50	0,50	0,50
Chef service	1,00	0,00	0,00	0,25
(vide)	0,66	0,39	0,32	0,50
Total général	0,65	0,38	0,36	0,49

Tableau croisé 13 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon la hiérarchie



Graphique 13 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon la hiérarchie

Agent de maîtrise :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures (Infra -) : 0,75**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -) : 0,75**

Les **éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -) : 0,75**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech -) : 0,50**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures (Infra -)**, Les **éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -)**, Les **éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -) : 0,75**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech -) : 0,50**

Cadre moyen :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures (Infra -) : 0,48**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -) : 0,30**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,30**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,35**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,48**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -),
des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,30**

Cadre supérieur :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,58**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,36**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,46**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,50**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,58**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) :
0,36

Responsable administratif

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,92**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,50**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,50**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,50**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,92**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -),
des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -), des **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,50**

Chef de service :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **1,00**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,00**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,00**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,25**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **1,00**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -),
des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,00**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,66**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,39**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,32**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,50**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,66**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,32**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,65**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,38**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,36**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,49**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,65**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,36**

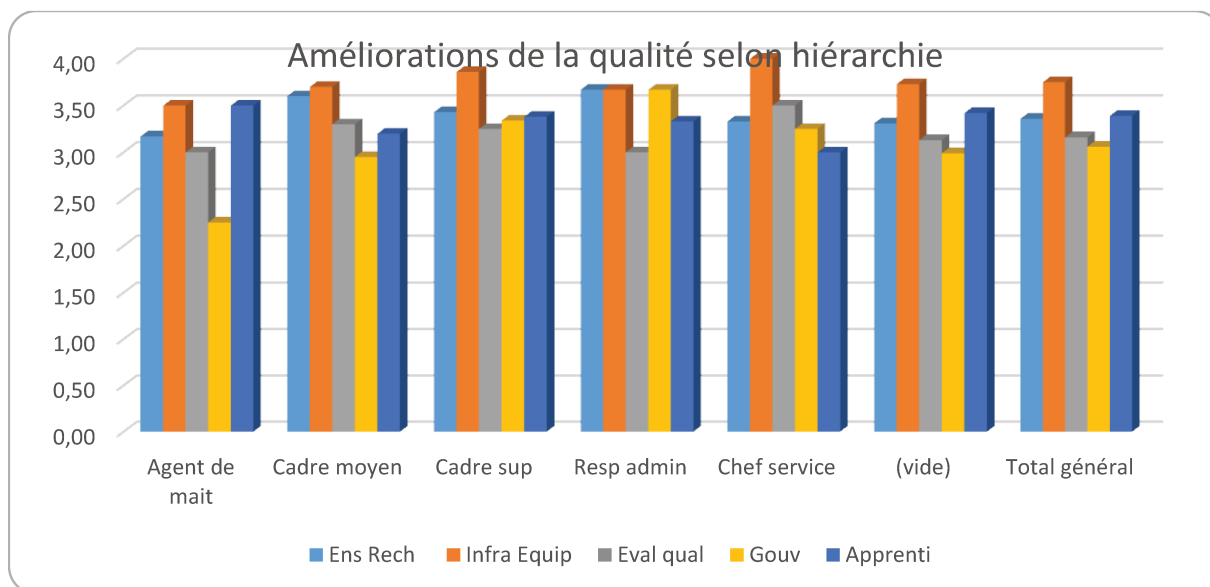
Les éléments négatifs des infrastructures (Infra -) constituent les moyennes les plus élevées et semblent privilégiées dans l'évocation des aspects négatifs de l'EDL.

Les éléments négatifs de la gouvernance (Gouv +) constituent les moyennes les moins élevées et semblent l'aspect le moins évoqué concernant les aspects négatifs de l'EDL.

14) L'amélioration de la qualité selon le niveau hiérarchique :

HIER	Ens Rech	Infra Equip	Eval qual	Gouv	Apprenti
Agent de mait	3,17	3,50	3,00	2,25	3,50
Cadre moyen	3,60	3,70	3,30	2,95	3,20
Cadre sup	3,43	3,86	3,25	3,34	3,38
Resp admin	3,67	3,67	3,00	3,67	3,33
Chef service	3,33	4,00	3,50	3,25	3,00
(vide)	3,31	3,73	3,13	2,99	3,42
Total général	3,36	3,75	3,16	3,06	3,39

Tableau croisé 14 : L'amélioration de la qualité selon le niveau hiérarchique



Graphique 14 : L'amélioration de la qualité selon la hiérarchie

Agent de maîtrise :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,17

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,50

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,00

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,25

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,50

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip)**, de l'**approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,50**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,25**

Cadre moyen :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,60

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,70

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,30

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,95

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,20

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,70**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,95**

Cadre supérieur :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,43

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,86

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,25

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,34

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,38

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip): 3,86**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,25**

Responsable administratif

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,67

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,67

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,00

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,67

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,33

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech), l'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip), l'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,67**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,00**

Chef de service :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,33

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 4,00

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,50

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,25

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,00

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 4,00**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,00**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche de l'Enseignement Recherche** (Ens Rech) : **3,31**

L'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,73**

L'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,13**

L'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **2,99**

L'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,42**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,73**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **2,99**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche de l'Enseignement Recherche** (Ens Rech) : **3,36**

L'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,75**

L'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,16**

L'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,06**

L'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,39**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,75**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,06**

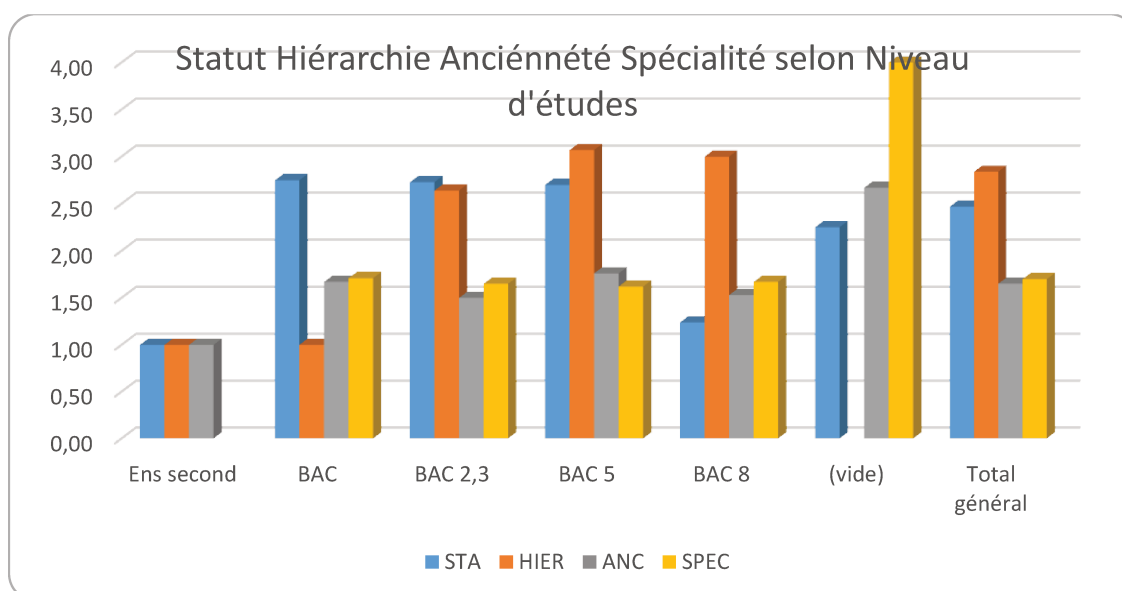
L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) constitue l'approche la plus évoquée pour l'amélioration de la qualité.

L'approche de la Gouvernance (Gouv) constitue l'approche la moins évoquée pour l'amélioration de la qualité.

15) Le statut, la hiérarchie, l'ancienneté, la spécialité selon le niveau d'études :

ETU	STA	HIER	ANC	SPEC
Ens second	1,00	1,00	1,00	
BAC	2,75	1,00	1,67	1,71
BAC 2,3	2,73	2,64	1,50	1,65
BAC 5	2,70	3,07	1,76	1,62
BAC 8	1,24	3,00	1,53	1,67
(vide)	2,25		2,67	4,00
Total général	2,47	2,84	1,65	1,70

Tableau croisé 15 : Le statut, la hiérarchie, l'ancienneté, la spécialité selon le niveau d'études



Graphique 15 : Le statut, la hiérarchie, l'ancienneté, la spécialité selon le niveau d'études

Enseignement secondaire :

On obtient : un **statut** de **1,00**, un **niveau hiérarchique** de **1,00**, une **ancienneté** de **1,00**

BAC :

On obtient : un **statut** de **2,75**, un **niveau hiérarchique** de **1,00**, une **ancienneté** de **1,67**, une **spécialité** de **1,71**.

BAC + 2,3 :

On obtient : un **statut** de 2,73, un **niveau hiérarchique** de 2,64, une **ancienneté** de 1,50, une **spécialité** de 1,65.

BAC + 5 :

On obtient : un **statut** de 2,70, un **niveau hiérarchique** de 3,07, une **ancienneté** de 1,76, une **spécialité** de 1,62.

BAC + 8 :

On obtient : un **statut** de 1,24, un **niveau hiérarchique** de 3,00, une **ancienneté** de 1,53, une **spécialité** de 1,67.

(Vide) :

On obtient : un **statut** de 2,25, un **niveau hiérarchique** de 2,25, une **ancienneté** de 2,67, une **spécialité** de 4,00.

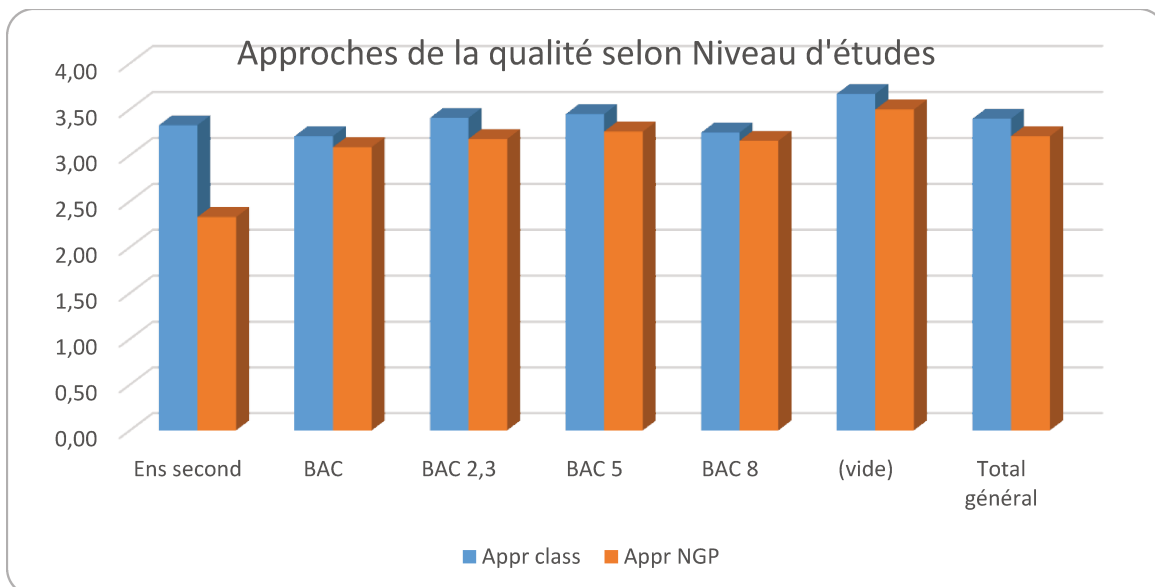
Total général :

On obtient : un **statut** de 2,47, un **niveau hiérarchique** de 2,84, une **ancienneté** de 1,65, une **spécialité** de 1,70.

16) L'approche de la qualité selon le niveau d'études :

ETU	Appr class	Appr NGP
Ens second	3,33	2,33
BAC	3,21	3,09
BAC 2,3	3,41	3,18
BAC 5	3,45	3,26
BAC 8	3,25	3,16
(vide)	3,67	3,50
Total général	3,40	3,21

Tableau croisé 16 : L'approche de la qualité selon le niveau d'études



Graphique 16 : L'approche de la qualité selon le niveau d'études

Enseignement secondaire :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,33

L'approche NGP : 2,33

BAC :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,21

L'approche NGP : 3,09

BAC + 2,3 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,41

L'approche NGP : 3,18

BAC + 5 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,45

L'approche NGP : 3,26

BAC + 8 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,25

L'approche NGP : 3,16

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,67

L'approche NGP : 3,50

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,40

L'approche NGP : 3,21

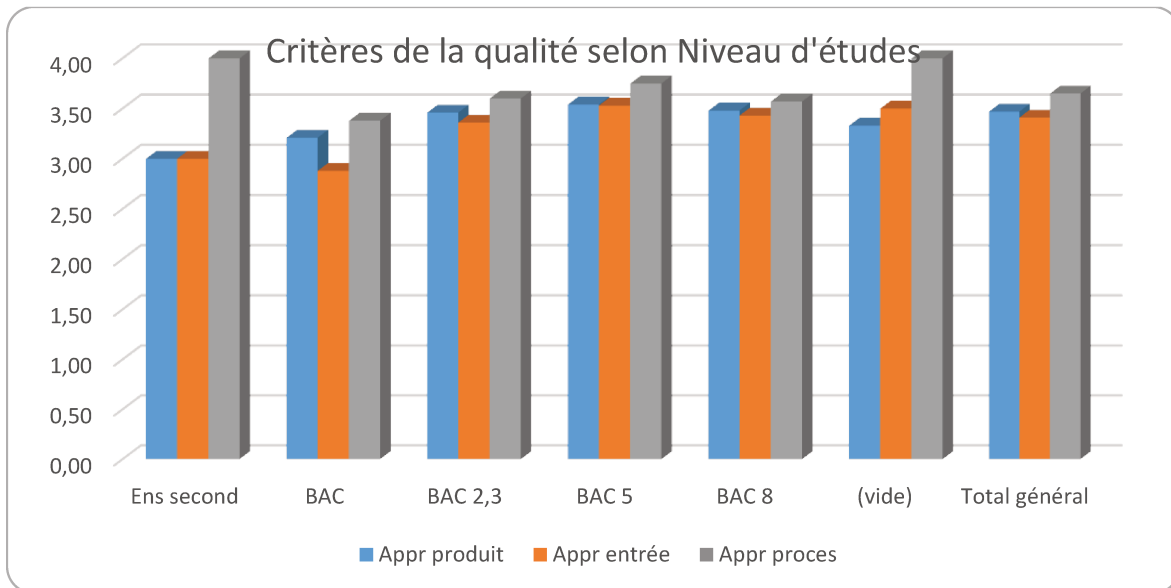
Quel que soit le niveau d'études on obtient des moyennes pour l'approche classique supérieures à celles de l'approche NGP

L'approche classique semble privilégiée par rapport à l'approche NGP

17) Les critères de la qualité selon le niveau d'études :

ETU	Appr produit	Appr entrée	Appr proces
Ens second	3,00	3,00	4,00
BAC	3,21	2,88	3,38
BAC 2,3	3,46	3,36	3,60
BAC 5	3,54	3,53	3,75
BAC 8	3,48	3,43	3,57
(vide)	3,33	3,50	4,00
Total général	3,47	3,41	3,65

Tableau croisé 17 : Les critères de la qualité selon le niveau d'études



Graphique 17 : Les critères de la qualité selon le niveau d'études

Enseignement secondaire :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,00

L'approche entrée : 3,00

L'approche processus : 4,00

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 4, 00**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche produit, l'approche entrée : 3,00**

BAC :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,21

L'approche entrée : 2,80

L'approche processus : 3,38

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,38**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 2,80**

BAC + 2,3 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche produit : 3,46**

L'**approche entrée : 3,36**

L'**approche processus : 3,60**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,60**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,36**

BAC + 5 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche produit : 3,54**

L'**approche entrée : 3,53**

L'**approche processus : 3,75**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,75**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,53**

BAC + 8 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche produit : 3,48**

L'**approche entrée : 3,43**

L'**approche processus : 3,57**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,57**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,43**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,33

L'approche entrée : 3,50

L'approche processus : 4,00

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 4,00**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche produit : 3,33**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,47

L'approche entrée : 3,41

L'approche processus : 3,65

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,65**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,41**

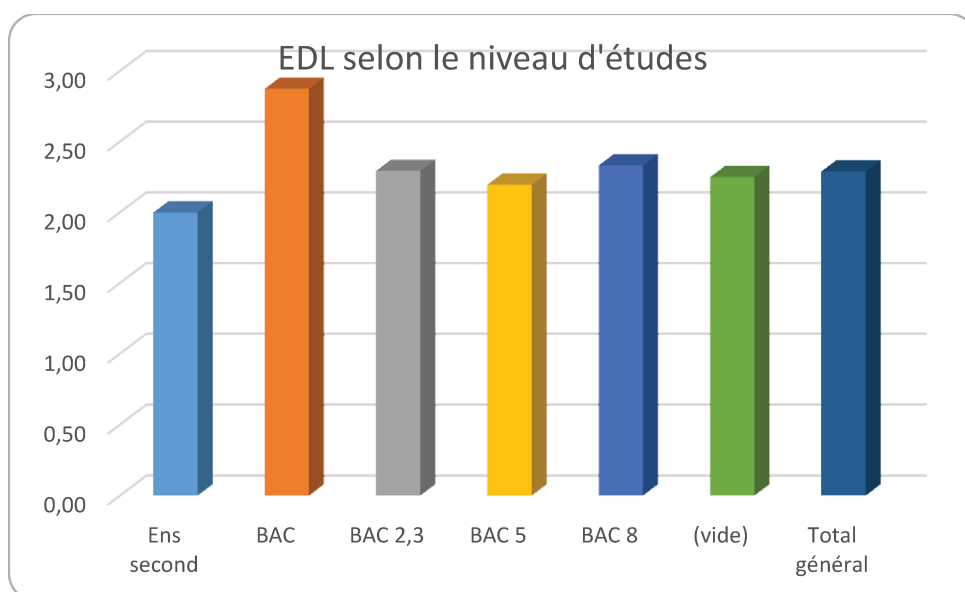
L'approche processus semble privilégiée pour les critères de qualité

L'approche entrée semble la moins évoquée pour les critères de qualité

18) L'état des lieux de la qualité selon le niveau d'études :

ETU	EDL
Ens second	2,00
BAC	2,88
BAC 2,3	2,29
BAC 5	2,20
BAC 8	2,33
(vide)	2,25
Total général	2,29

Tableau croisé 18 : L'état des lieux de la qualité selon le niveau d'études

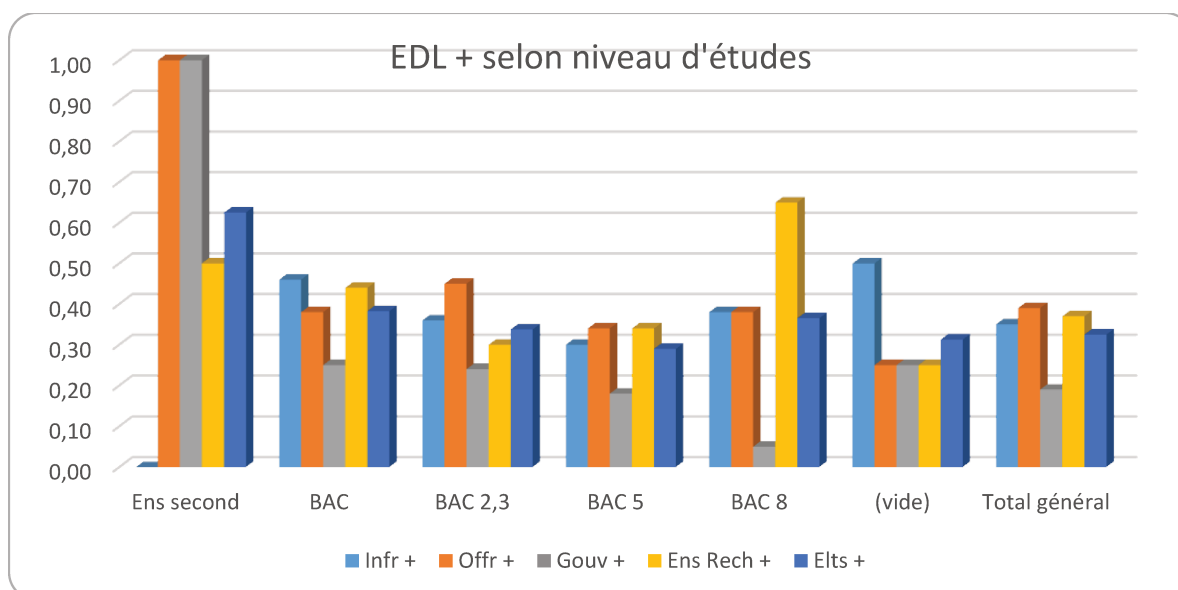


Graphique 18 : L'état des lieux de la qualité selon le niveau d'études

19) Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études :

ETU	Infr +	Offr +	Gouv +	Ens Rech +	Elts +
Ens second	0,00	1,00	1,00	0,50	0,63
BAC	0,46	0,38	0,25	0,44	0,38
BAC 2,3	0,36	0,45	0,24	0,30	0,34
BAC 5	0,30	0,34	0,18	0,34	0,29
BAC 8	0,38	0,38	0,05	0,65	0,37
(vide)	0,50	0,25	0,25	0,25	0,31
Total général	0,35	0,39	0,19	0,37	0,33

Tableau croisé 19 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études



Graphique 19 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études

Enseignement secondaire :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,00**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 1,00**

Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 1,00**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,50**

L'ensemble des **éléments positifs (Elts +) : 0,63**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +)**, Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 1,00**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,00**

BAC :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,46**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,38**

Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,25**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,44**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,38**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,46**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,25**

BAC + 2,3 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,36**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,45**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,24**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,30**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,34**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,45**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,24**

BAC + 5 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,30**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,34**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,18**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,34**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,29**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +), Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,34**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,18**

BAC + 8 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,38**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,38**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,05**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,65**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,37**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,65**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,05**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,50**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,25**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,25**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,25**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,31**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,50**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +),

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +), Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,25**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,35**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,39**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,37**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,33**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,39**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

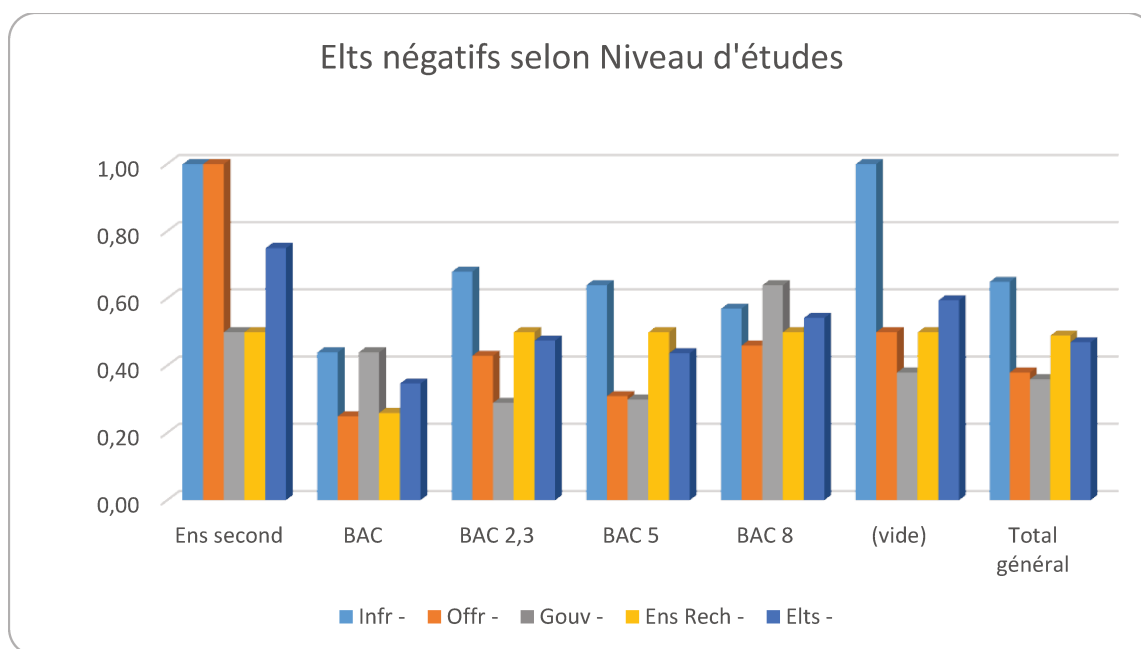
Pour les moyennes des éléments positifs les plus élevées, les éléments positifs des infrastructures et les éléments positifs de l'offre de formation semblent privilégiés.

Les éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) semblent l'élément positif le moins évoqué parmi les EDL, ce qui signifierait qu'il serait l'élément le moins estimé ou le plus décrié.

20) Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études :

ETU	Infr -	Offr -	Gouv -	Ens Rech -	Elts -
Ens second	1,00	1,00	0,50	0,50	0,75
BAC	0,44	0,25	0,44	0,26	0,35
BAC 2,3	0,68	0,43	0,29	0,50	0,48
BAC 5	0,64	0,31	0,30	0,50	0,44
BAC 8	0,57	0,46	0,64	0,50	0,54
(vide)	1,00	0,50	0,38	0,50	0,60
Total général	0,65	0,38	0,36	0,49	0,47

Tableau croisé 20 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études



Graphique 20 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon le niveau d'études

Enseignement secondaire :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **1,00**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **1,00**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,50**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,50**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,75**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -), Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **1,00**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,50**

BAC :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,44**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,25**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,44**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,26**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,75**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -), Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,44**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,25**

BAC + 2,3 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,68**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,43**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,29**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,50**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,48**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,68**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,29**

BAC + 5 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,64**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,31**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,30**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,50**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,44**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,64**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,30**

BAC + 8 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,57**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,46**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,64**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,50**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,54**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,64**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,46**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **1,00**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,50**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,38**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,50**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,60**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **1,00**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,38**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,65**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,38**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,36**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,49**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,47**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,65**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,36**

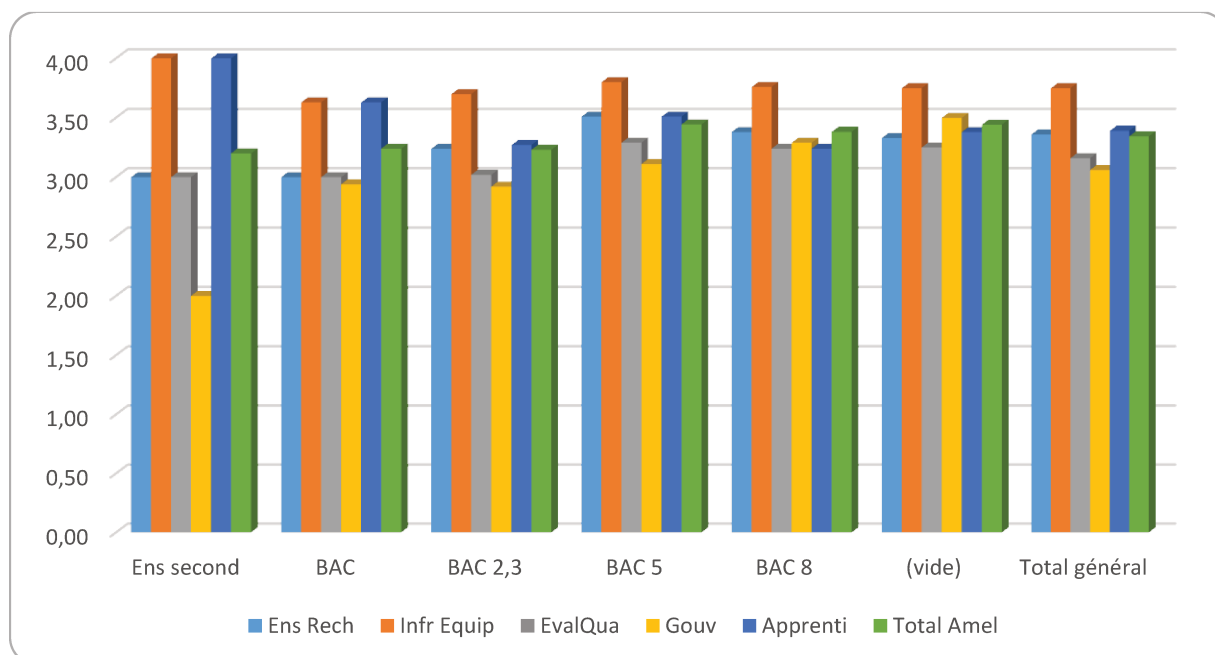
Les éléments négatifs des infrastructures (Infra -) constituent les moyennes les plus élevées et semblent privilégiées dans l'évocation des aspects négatifs de l'EDL.

Les éléments négatifs de la gouvernance (Gouv +) constituent les moyennes les moins élevées et semblent l'aspect le moins évoqué concernant les aspects négatifs de l'EDL.

21) L'amélioration de la qualité selon le niveau d'études :

ETU	Ens Rech	Infr Equip	EvalQua	Gouv	Apprenti	Total Amel
Ens second	3,00	4,00	3,00	2,00	4,00	3,20
BAC	3,00	3,63	3,00	2,94	3,63	3,24
BAC 2,3	3,24	3,70	3,02	2,92	3,27	3,23
BAC 5	3,51	3,80	3,29	3,11	3,51	3,44
BAC 8	3,38	3,76	3,24	3,29	3,24	3,38
(vide)	3,33	3,75	3,25	3,50	3,38	3,44
Total général	3,36	3,75	3,16	3,06	3,39	3,34

Tableau croisé 21 : L'amélioration de la qualité selon le niveau d'études



Graphique 21 : L'amélioration de la qualité selon le niveau d'études

Enseignement secondaire :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,00

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 4,00

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,00

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,00

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 4,00

L'approche Total Amélioration (Total amel) : 3,20

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip)**, L'**approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 4,00**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,00**

BAC :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,00

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,63

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,00

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,94

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,63

L'approche Total Amélioration (Total amel) : 3,24

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip)**, L'**approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,63**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,94**

BAC + 2,3 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,24

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,70

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,02

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,92

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,27

L'approche Total Amélioration (Total amel) : 3,23

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,70**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,92**

BAC + 5 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,51

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,80

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,29

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,11

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,51

L'approche Total Amélioration (Total amel) : 3,44

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,80**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,11**

BAC + 8 :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,38

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,76

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,24

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,29

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,24

L'approche Total Amélioration (Total amel) : 3,38

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,76**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual),
l'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,24**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche de l'Enseignement Recherche** (Ens Rech) : **3,33**

L'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip): **3,75**

L'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,25**

L'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,50**

L'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,38**

L'**approche Total Amélioration** (Total amel) : **3,44**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,75**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) :
3,25

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche de l'Enseignement Recherche** (Ens Rech) : **3,36**

L'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,75**

L'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,16**

L'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,06**

L'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,39**

L'**approche Total Amélioration** (Total amel) : **3,34**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,75**

La moyenne la moins élevée est celle de l’**approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,06.**

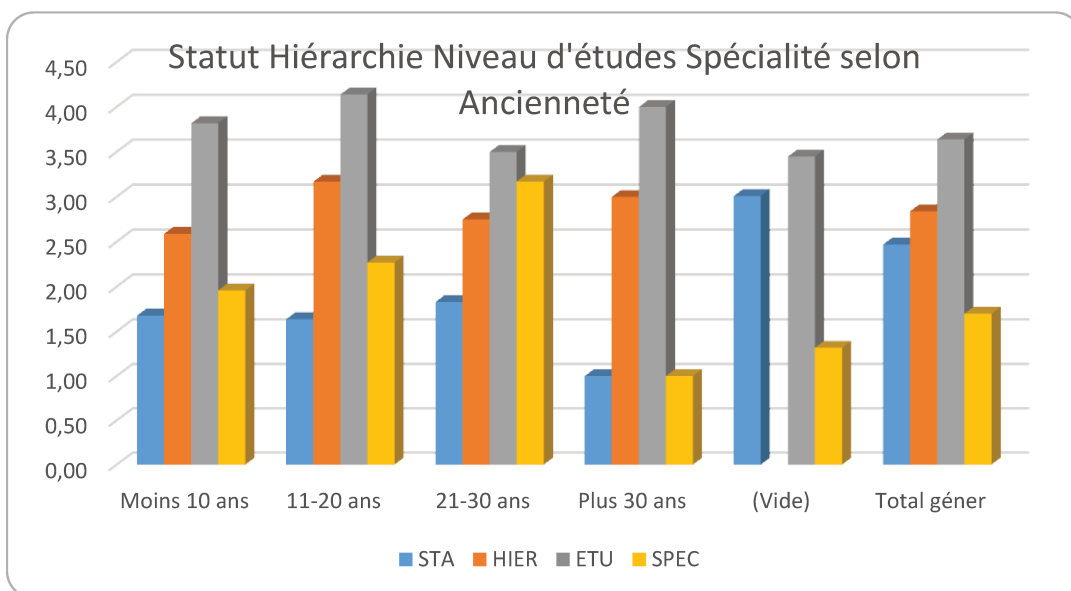
L’approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) constitue l’approche la plus évoquée pour l’amélioration de la qualité.

L’approche de la Gouvernance (Gouv) et L’approche de l’évaluation de la qualité (Eval Qual) constituent les approches les moins évoquées pour l’amélioration de la qualité.

22) Le statut, la hiérarchie, le niveau d’études, la spécialité selon l’ancienneté :

ANC	STA	HIER	ETU	SPEC
Moins 10 ans	1,68	2,59	3,82	1,96
11-20 ans	1,64	3,17	4,14	2,27
21-30 ans	1,83	2,75	3,50	3,17
Plus 30 ans	1,00	3,00	4,00	1,00
(Vide)	3,01		3,45	1,32
Total général	2,47	2,84	3,64	1,70

Tableau 22 : Le statut, la hiérarchie, le niveau d’études, la spécialité selon l’ancienneté



Graphique 22 : Le statut, la hiérarchie, le niveau d’études, la spécialité selon l’ancienneté

Moins de 10 ans :

On obtient : un **statut** de 1,68, un **niveau hiérarchique** de 2,59, un **niveau d'études** de 4,14, une **spécialité** de 1,96.

11-20 ans :

On obtient : un **statut** de 1,64, un **niveau hiérarchique** de 3,17, un **niveau d'études** de 4,14, une **spécialité** de 2,27.

21-30 ans :

On obtient : un **statut** de 1,83, un **niveau hiérarchique** de 2,75, un **niveau d'études** de 3,50, une **spécialité** de 3,17.

Plus de 30 ans :

On obtient : un **statut** de 1,00, un **niveau hiérarchique** de 3,00, un **niveau d'études** de 4,00, une **spécialité** de 1,00.

(Vide) :

On obtient : un **statut** de 3,01, un **niveau d'études** de 3,45, une **spécialité** de 1,32.

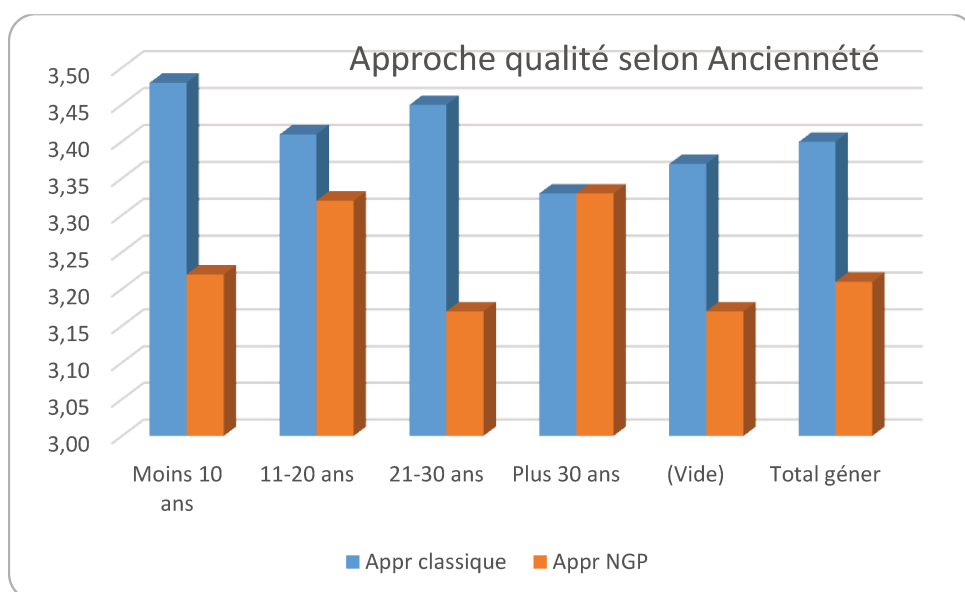
Total général :

On obtient : un **statut** de 2,45, un **niveau hiérarchique** de 2,84, un **niveau d'études** de 3,64, une **spécialité** de 1,70.

23) L'approche de la qualité selon l'ancienneté :

ANC	Appr classique	Appr NGP
Moins 10 ans	3,48	3,22
11-20 ans	3,41	3,32
21-30 ans	3,45	3,17
Plus 30 ans	3,33	3,33
(Vide)	3,37	3,17
Total général	3,40	3,21

Tableau croisé 23 : L'approche de la qualité selon l'ancienneté



Graphique 23 : L'approche de la qualité selon l'ancienneté

Moins de 10 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,48

L'approche NGP : 3,22

11-20 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,41

L'approche NGP : 3,32

21-30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,45

L'approche NGP : 3,17

Plus de 30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,33

L'approche NGP : 3,33

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,37

L'approche NGP : 3,17

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,40

L'approche NGP : 3,21

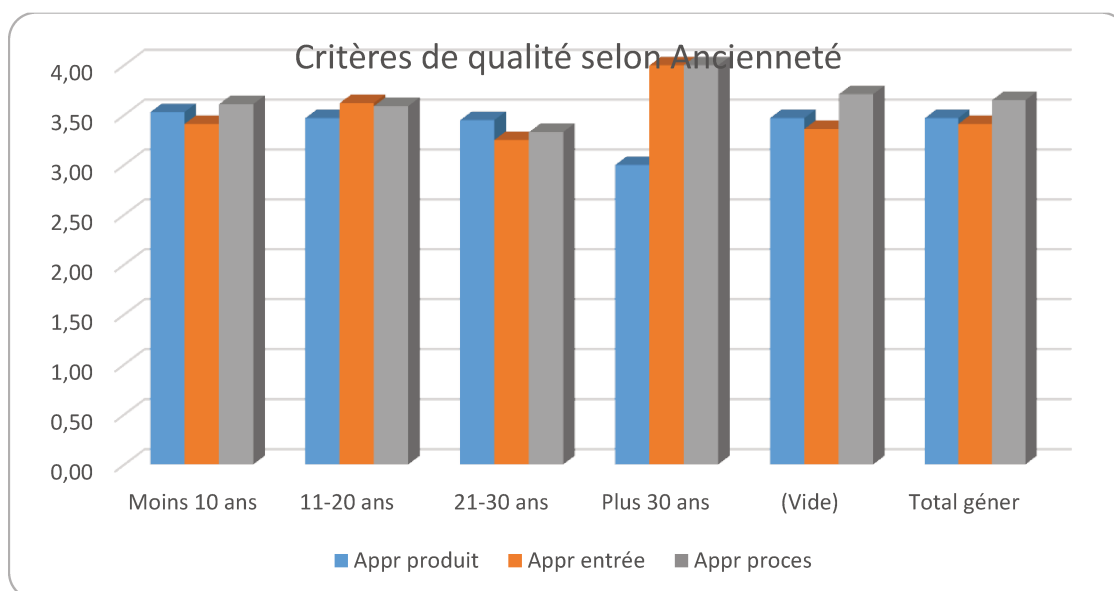
Quel que soit le niveau d'études on obtient des moyennes pour l'approche classique supérieures à celles de l'approche NGP

L'approche classique semble privilégiée par rapport à l'approche NGP

24) Les critères de la qualité selon l'ancienneté :

ANC	Appr produit	Appr entrée	Appr proces
Moins 10 ans	3,53	3,41	3,61
11-20 ans	3,47	3,62	3,59
21-30 ans	3,45	3,25	3,33
Plus 30 ans	3,00	4,00	4,00
(Vide)	3,47	3,36	3,71
Total général	3,47	3,41	3,65

Tableau croisé 24 : Les critères de la qualité selon l'ancienneté



Graphique 24 : Les critères de la qualité selon l'ancienneté

Moins de 10 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,53

L'approche entrée : 3,41

L'approche processus : 3,61

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,61**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,41**

11-20 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,47

L'approche entrée : 3,62

L'approche processus : 3,59

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche entrée : 3,62**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche produit : 3,47**

21-30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,45

L'approche entrée : 3,25

L'approche processus : 3,33

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche produit : 3,45**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,25**

Plus de 30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,00

L'approche entrée : 4,00

L'approche processus : 4,00

La moyenne la plus élevée est celle de L'**approche entrée, l'approche processus : 4,00**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche produit : 3,00**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,47

L'approche entrée : 3,36

L'approche processus : 3,71

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,71**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,36**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,47

L'approche entrée : 3,41

L'approche processus : 3,65

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,65**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,41**

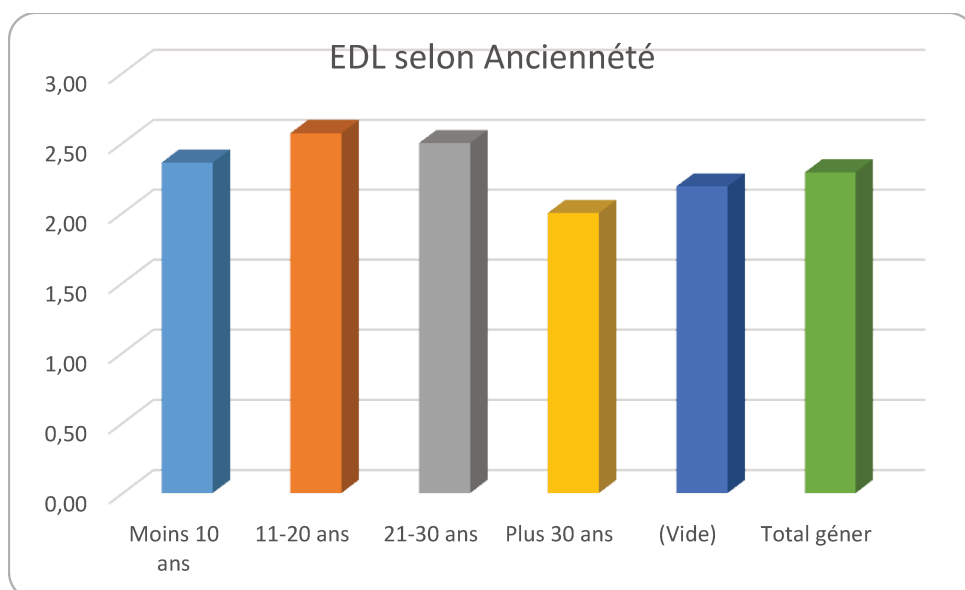
L'approche processus semble privilégiée pour les critères de qualité.

L'approche entrée semble la moins évoquée pour les critères de qualité.

25) L'état des lieux de la qualité selon l'ancienneté :

ANC	EDL
Moins 10 ans	2,36
11-20 ans	2,57
21-30 ans	2,50
Plus 30 ans	2,00
(Vide)	2,19
Total général	2,29

Tableau croisé 25 : L'état des lieux de la qualité selon l'ancienneté



Graphique 25 : L'état des lieux de la qualité selon l'ancienneté

Moins de 10 ans :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,36**

11-20 ans :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,57**

21-30 ans :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,50**

Plus de 30 ans :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,00**

(Vide) :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,19**

Total général :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,29**

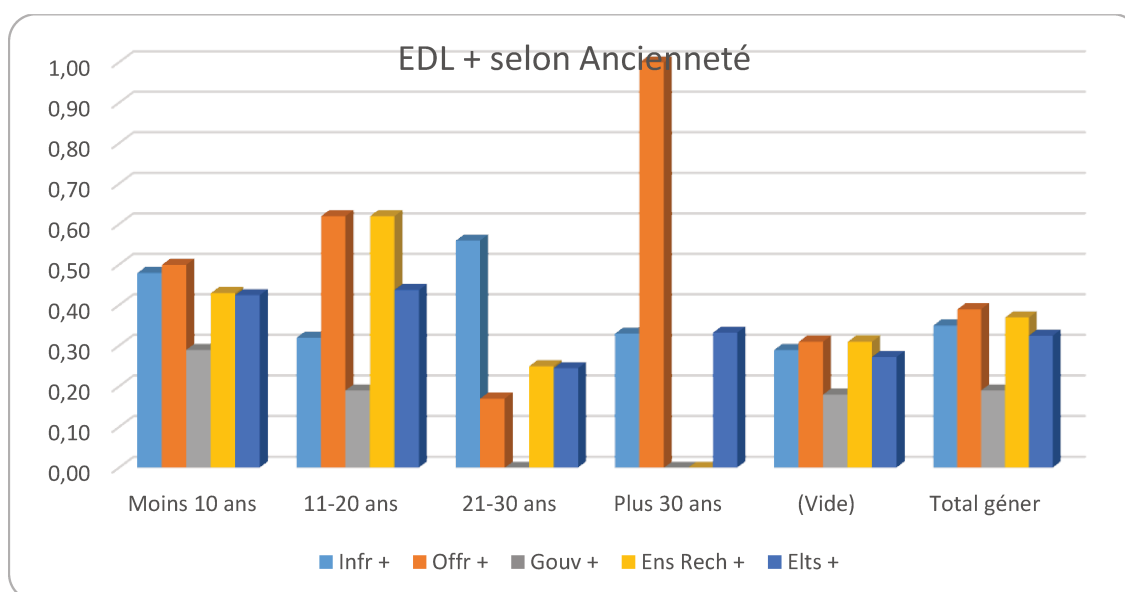
Parmi les corps constitués, il semble que les 11-20 ans attribuent une moyenne plus élevée de l'EDL. Il semble qu'ils accordent une plus grande estimation à l'état des lieux de la qualité.

Les plus de 30 ans attribuent la moyenne la moins élevée de l'EDL. Il semble qu'ils accordent une moins grande estimation à l'état des lieux de la qualité.

26) Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté :

ANC	Infr +	Offr +	Gouv +	Ens Rech +	Elts +
Moins 10 ans	0,48	0,50	0,29	0,43	0,43
11-20 ans	0,32	0,62	0,19	0,62	0,44
21-30 ans	0,56	0,17	0,00	0,25	0,25
Plus 30 ans	0,33	1,00	0,00	0,00	0,33
(Vide)	0,29	0,31	0,18	0,31	0,27
Total général	0,35	0,39	0,19	0,37	0,33

Tableau croisé 26 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté



Graphique 26 : Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté

Moins de 10 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,48**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,50**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,29**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,43**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,43**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,50**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,29**

11-20 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,32**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,62**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,62**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,44**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +), Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,62**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

21-30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,56**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,17**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,00**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,25**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,25**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,39**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,19**

Plus de 30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,33**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 1,00**

Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,00**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,00**

L'ensemble des **éléments positifs (Elts +) : 0,33**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 1,00**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +), Les éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,00**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,29**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,31**

Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,18**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,31**

L'ensemble des **éléments positifs (Elts +) : 0,27**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +), Les éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,31**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,19**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,35**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,39**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,37**

L'ensemble des **éléments positifs** (Elts +) : **0,33**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,39**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

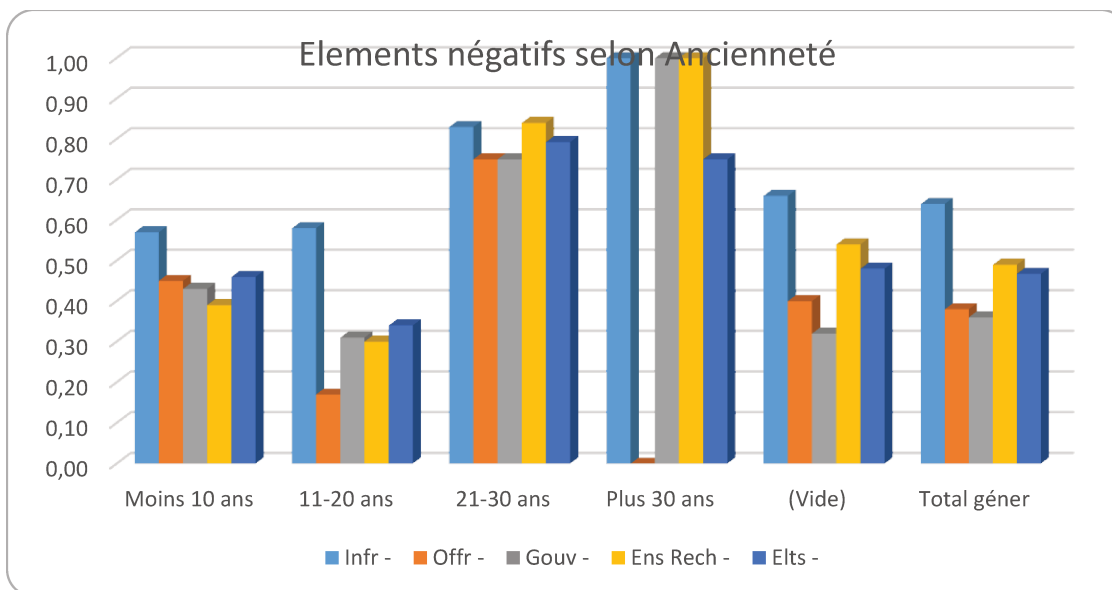
Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) constituent les moyennes les plus élevées et semblent privilégiées dans l'évocation des aspects positifs de l'EDL.

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) constituent les moyennes les moins élevées et semblent l'aspect le moins évoqué concernant les aspects positifs de l'EDL.

27) Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté :

ANC	Infr -	Offr -	Gouv -	Ens Rech -	Elts -
Moins 10 ans	0,57	0,45	0,43	0,39	0,46
11-20 ans	0,58	0,17	0,31	0,30	0,34
21-30 ans	0,83	0,75	0,75	0,84	0,79
Plus 30 ans	1,00	0,00	1,00	1,00	0,75
(Vide)	0,66	0,40	0,32	0,54	0,48
Total général	0,64	0,38	0,36	0,49	0,47

Tableau croisé 27 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté



Graphique 27 : Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon l'ancienneté

Moins de 10 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures (Infra -) : 0,57**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -) : 0,45**

Les **éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -) : 0,43**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech -) : 0,39**

L'ensemble des **éléments négatifs (Elts -) : 0,46**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures (Infra -) : 0,75**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech -) : 0,39**

11-20 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures (Infra -) : 0,85**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -) : 0,17**

Les **éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -) : 0,31**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,30**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,34**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,58**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,17**

21-30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,83**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,75**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,75**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,84**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,79**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,84**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -), des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,75**

Plus de 30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **1,00**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,00**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **1,00**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **1,00**

L'ensemble des **éléments négatifs** (Elts -) : **0,75**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -), Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -), Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **1,00**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation (Offr-)** : **0,00**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures (Infra -)** : **0,66**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -)** : **0,40**

Les **éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -)** : **0,32**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech -)** : **0,54**

L'ensemble des **éléments négatifs (Elts -)** : **0,48**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures (Infra -)** : **0,66**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -)** : **0,32**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures (Infra -)** : **0,64**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -)** : **0,38**

Les **éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -)** : **0,36**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech -)** : **0,49**

L'ensemble des **éléments négatifs (Elts -)** : **0,47**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures (Infra -)** : **0,64**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -)** : **0,36**

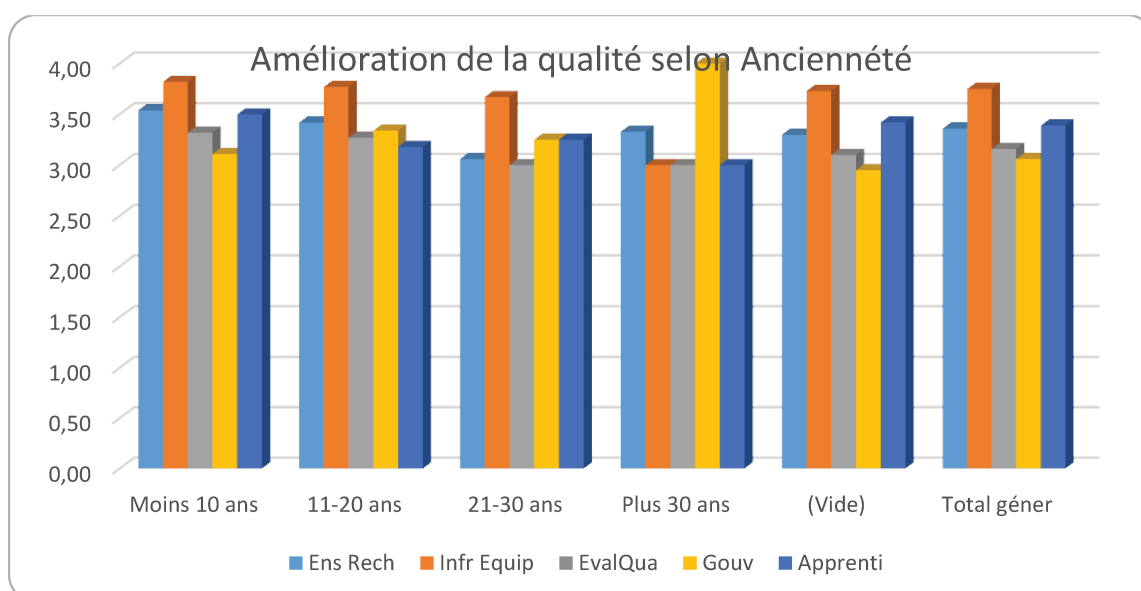
Les éléments négatifs des infrastructures (Infra -) constituent les moyennes les plus élevées et semblent privilégiées dans l'évocation des aspects négatifs de l'EDL.

Les éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -), Les éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -) constituent les moyennes les moins élevées et semblent l'aspect le moins évoqué concernant les aspects négatifs de l'EDL.

28) L'amélioration de la qualité selon l'ancienneté :

ANC	Infr -	Offr -	Gouv -	Ens Rech -	Elts -
Moins 10 ans	0,57	0,45	0,43	0,39	0,46
11-20 ans	0,58	0,17	0,31	0,30	0,34
21-30 ans	0,83	0,75	0,75	0,84	0,79
Plus 30 ans	1,00	0,00	1,00	1,00	0,75
(Vide)	0,66	0,40	0,32	0,54	0,48
Total général	0,64	0,38	0,36	0,49	0,47

Tableau croisé 28 : L'amélioration de la qualité selon l'ancienneté



Graphique 28 : L'amélioration de la qualité selon l'ancienneté

Moins de 10 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,54

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,82

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,32

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,11

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,50

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,82**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,11**

11-20 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche de l'Enseignement Recherche** (Ens Rech) : **3,42**

L'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,77**

L'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,27**

L'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,34**

L'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,18**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,77**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,18**

21-30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche de l'Enseignement Recherche** (Ens Rech) : **3,06**

L'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,67**

L'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,00**

L'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,25**

L'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,25**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,67**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,00**

Plus de 30 ans :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,33

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,00

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,00

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 4,00

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,00

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 4,00**

La moyenne la moins élevée est celle de L'approche **des Infrastructures Equipements (Infr Equip)**, L'**approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual)**, l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,00**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,30

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip): 3,73

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,10

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,95

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,42

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,73**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,95**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,36

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,75

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,16

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,06

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,39

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,75**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,06**

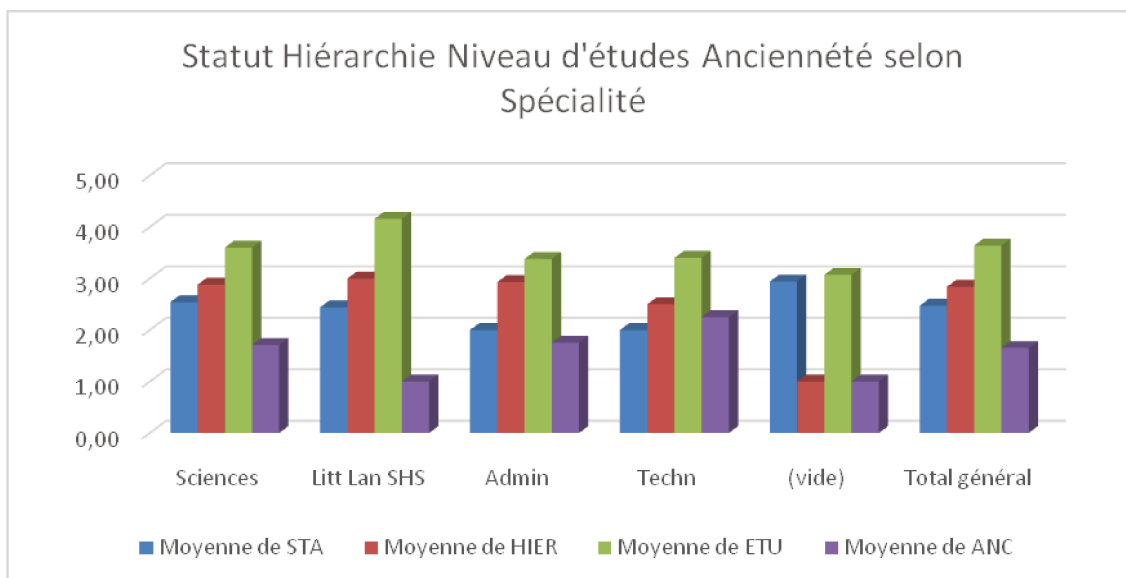
L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) constitue l'approche la plus évoquée pour l'amélioration de la qualité

L'approche de la Gouvernance (Gouv) constitue l'approche la moins évoquée pour l'amélioration de la qualité

29) Le statut, la hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté selon la spécialité :

SPEC	Moyenne de STA	Moyenne de HIER	Moyenne d'ETU	Moyenne d'ANC
Sciences	2,54	2,88	3,60	1,71
Litt Lan SHS	2,44	3,00	4,16	1,00
Admin	2,00	2,93	3,38	1,75
Techn	2,00	2,50	3,40	2,25
(vide)	2,94	1,00	3,07	1,00
Total général	2,47	2,84	3,64	1,65

Tableau croisé 29 : Le statut, la hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté selon la spécialité



Graphique 29 : Le statut, la hiérarchie, le niveau d'études, l'ancienneté selon la spécialité

Sciences :

On obtient : un **statut** de **2,54**, un **niveau hiérarchique** de **2,88**, un **niveau d'études** de **3,60**, une **ancienneté** de **1,71**.

Littérature, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS) :

On obtient : un **statut** de **2,44**, un **niveau hiérarchique** de **3,00**, un **niveau d'études** de **4,16**, une **ancienneté** de **1,71**.

Administration :

On obtient : un **statut** de **2,00**, un **niveau hiérarchique** de **2,93**, un **niveau d'études** de **3,38**, une **ancienneté** de **1,75**.

Technique :

On obtient : un **statut** de **2,00**, un **niveau hiérarchique** de **2,50**, un **niveau d'études** de **3,40**, une **ancienneté** de **2,25**.

(Vide) :

On obtient : un **statut** de **2,94**, un **niveau hiérarchique** de **1,00**, un **niveau d'études** de **3,07**, une **ancienneté** de **1,00**.

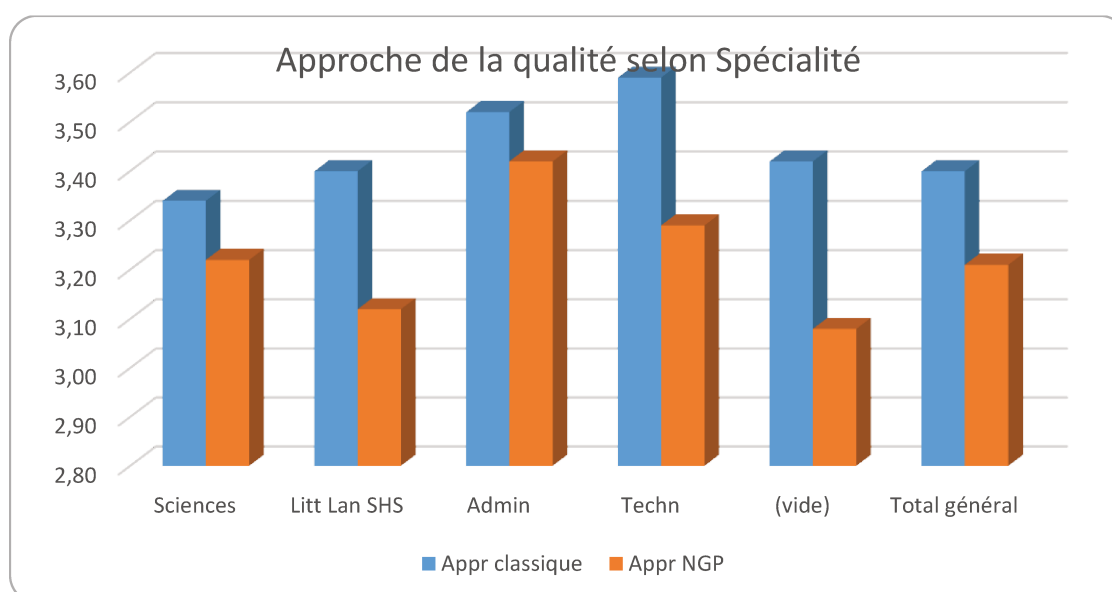
Total général :

On obtient : un **statut** de **2,47**, un **niveau hiérarchique** de **2,84**, un **niveau d'études** de **3,64**, une **ancienneté** de **1,65**.

30) L'approche de la qualité selon la spécialité :

SPEC	Appr classique	Appr NGP
Sciences	3,34	3,22
Litt Lan SHS	3,40	3,12
Admin	3,52	3,42
Techn	3,59	3,29
(vide)	3,42	3,08
Total général	3,40	3,21

Tableau croisé 30 : L'approche de la qualité selon la spécialité



Graphique 30 : L'approche de la qualité selon la spécialité

Sciences :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,34

L'approche NGP : 3,22

Littérature, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,40

L'approche NGP : 3,12

Administration :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,52

L'approche NGP : 3,42

Technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,59

L'approche NGP : 3,29

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,42

L'approche NGP : 3,08

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche classique : 3,40

L'approche NGP : 3,21

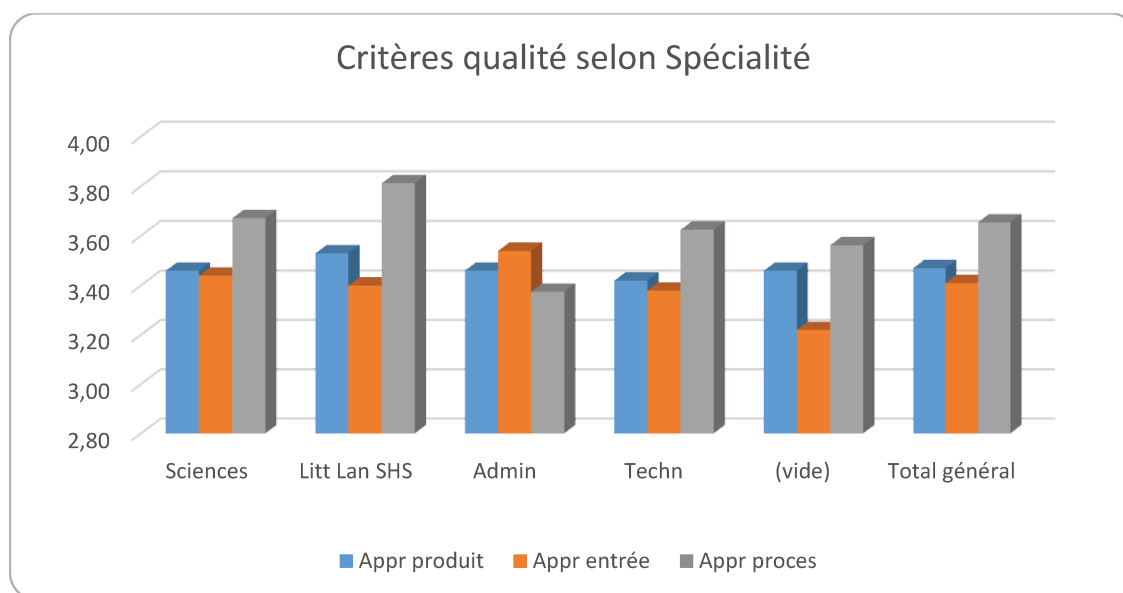
Quel que soit le niveau d'études on obtient des moyennes pour l'approche classique supérieures à celles de l'approche NGP

L'approche classique semble privilégiée par rapport à l'approche NGP.

31) Les critères de la qualité selon la spécialité :

SPEC	Appr produit	Appr entrée	Appr proces
Sciences	3,46	3,44	3,67
Litt Lan SHS	3,53	3,40	3,81
Admin	3,46	3,54	3,38
Techn	3,42	3,38	3,63
(vide)	3,46	3,22	3,56
Total général	3,47	3,41	3,65

Tableau croisé 31 : Les critères de la qualité selon la spécialité



Graphique 31 : Les critères de la qualité selon la spécialité

Sciences :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,46

L'approche entrée : 3,44

L'approche processus : 3,67

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,67**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,44**

Littérature, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,53

L'approche entrée : 3,40

L'approche processus : 3,81

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,81**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,40**

Administration :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,46

L'approche entrée : 3,54

L'approche processus : 3,38

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche entrée : 3,54**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche processus : 3,38**

Technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,42

L'approche entrée : 3,38

L'approche processus : 3,63

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,63**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,38**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,46

L'approche entrée : 3,22

L'approche processus : 3,56

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,56**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,22**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche produit : 3,47

L'approche entrée : 3,41

L'approche processus : 3,65

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche processus : 3,65**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche entrée : 3,41**

L'approche processus semble privilégiée pour les critères de qualité

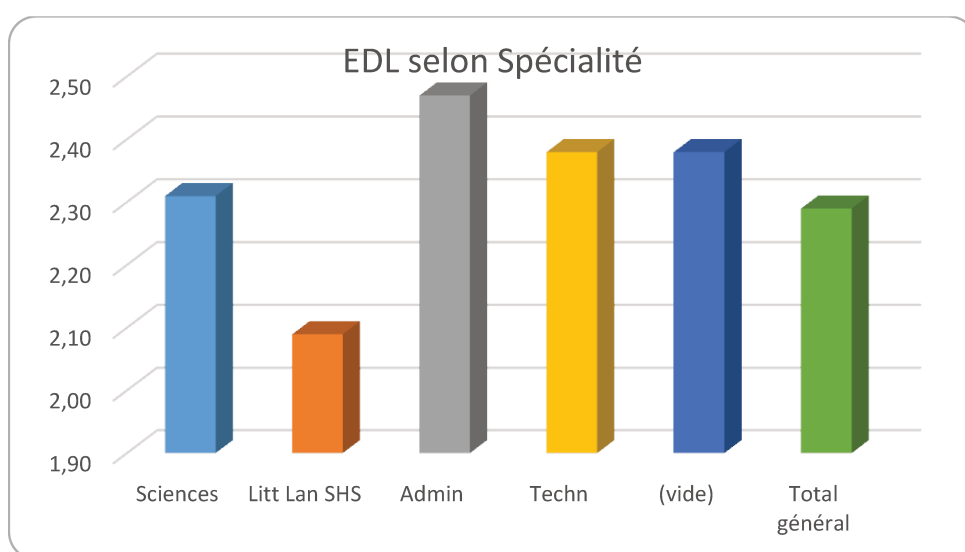
L'approche entrée semble la moins évoquée pour les critères de qualité

A noter qu'alors que les spécialistes des Sciences et des Lettres Langues Sciences Humaines et Sociales accordent le moins d'importance aux intrants comme critères de qualité, les administratifs privilégient les domaines d'entrée comme critères de qualité. On constate donc un clivage entre ces spécialistes et les administratifs concernant les intrants. Ceci pourrait-il s'expliquer par le fait que les spécialistes cités, plus en contact avec la réalité d'enseignement et d'apprentissage ne se limitent pas aux intrants pour définir les critères de qualité ?

32) L'état des lieux de la qualité selon la spécialité :

SPEC	EDL
Sciences	2,31
Litt Lan SHS	2,09
Admin	2,47
Techn	2,38
(vide)	2,38
Total général	2,29

Tableau croisé 32 : L'état des lieux de la qualité selon la spécialité



Graphique 32 : L'état des lieux de la qualité selon la spécialité

Sciences :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,31**

Littérature, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS) :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,09**

Administration :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,47**

Technique :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,38**

(Vide) :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,38**

Total général :

On obtient une moyenne d'EDL de **2,29**

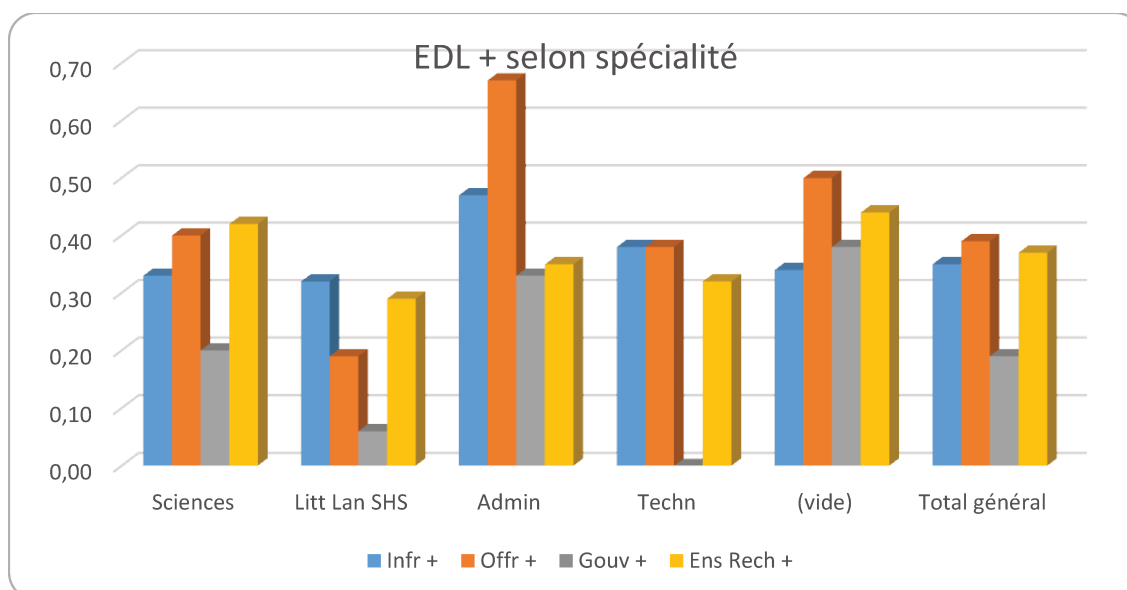
Parmi les corps constitués, il semble que l'Administration attribue une moyenne plus élevée de l'EDL. Il semble qu'ils accordent une plus grande estimation à l'état des lieux de la qualité.

Littérature, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS) attribue la moyenne la moins élevée de l'EDL. Il semble qu'ils accordent une moins grande estimation à l'état des lieux de la qualité.

33) Les éléments positifs de l'EDL de la qualité selon la spécialité :

SPEC	Infr +	Offr +	Gouv +	Ens Rech +
Sciences	0,33	0,40	0,20	0,42
Litt Lan SHS	0,32	0,19	0,06	0,29
Admin	0,47	0,67	0,33	0,35
Techn	0,38	0,38	0,00	0,32
(vide)	0,34	0,50	0,38	0,44
Total général	0,35	0,39	0,19	0,37

Tableau croisé 33 : Les éléments positifs de l'état des lieux de la qualité selon la spécialité



Graphique 33 : Les éléments positifs de l'état des lieux de la qualité selon la spécialité

Sciences :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,33**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,40**

Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,20**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,42**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech +) : 0,42**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,20**

Littérature, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures (Infra +) : 0,32**

Les **éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) : 0,19**

Les **éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) : 0,06**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,29**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,32**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,06**

Administration :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,47**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,67**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,33**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,35**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) :

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,33**

Technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,38**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,38**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,00**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,32**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs des infrastructures** (Infra +), des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,38**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,00**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,34**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,50**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,38**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,44**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,50**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,34**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments positifs des infrastructures** (Infra +) : **0,35**

Les **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,39**

Les **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

Les **éléments positifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech +) : **0,37**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments positifs de l'offre de formation** (Offr +) : **0,39**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments positifs de la gouvernance** (Gouv +) : **0,19**

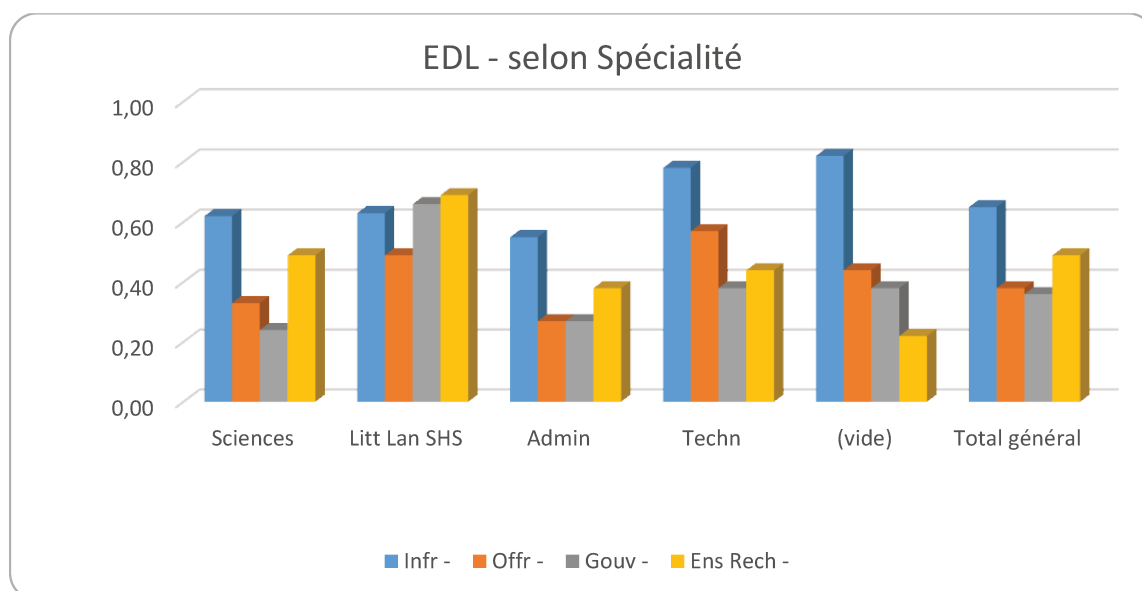
Les éléments positifs de l'offre de formation (Offr +) constituent les moyennes les plus élevées et semblent privilégiées dans l'évocation des aspects positifs de l'EDL.

Les éléments positifs de la gouvernance (Gouv +) constituent les moyennes les moins élevées et semblent l'aspect le moins évoqué concernant les aspects positifs de l'EDL.

34) Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité selon la spécialité :

SPEC	Infr -	Offr -	Gouv -	Ens Rech -
Sciences	0,62	0,33	0,24	0,49
Litt Lan SHS	0,63	0,49	0,66	0,69
Admin	0,55	0,27	0,27	0,38
Techn	0,78	0,57	0,38	0,44
(vide)	0,82	0,44	0,38	0,22
Total général	0,65	0,38	0,36	0,49

Tableau croisé 34 : Les éléments négatifs de l'état des lieux de la qualité selon la spécialité



Graphique 34 : Les éléments négatifs de L'état des lieux de la qualité selon la spécialité

Sciences :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures (Infra -) : 0,62**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -) : 0,33**

Les **éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -) : 0,24**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche (Ens Rech -) : 0,49**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,62**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,24**

Littérature, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,63**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,49**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,66**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,69**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,69**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,49**

Administration :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,55**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,27**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,27**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,38**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,55**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -),
des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,27**

Technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,78**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,57**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,38**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,44**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,78**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,38**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,82**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,44**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,38**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,22**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,82**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,22**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

Les **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,65**

Les **éléments négatifs de l'offre de formation** (Offr -) : **0,38**

Les **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,36**

Les **éléments négatifs de la qualité de l'enseignement et de la recherche** (Ens Rech -) : **0,49**

La moyenne la plus élevée est celle des **éléments négatifs des infrastructures** (Infra -) : **0,65**

La moyenne la moins élevée est celle des **éléments négatifs de la gouvernance** (Gouv -) : **0,36**

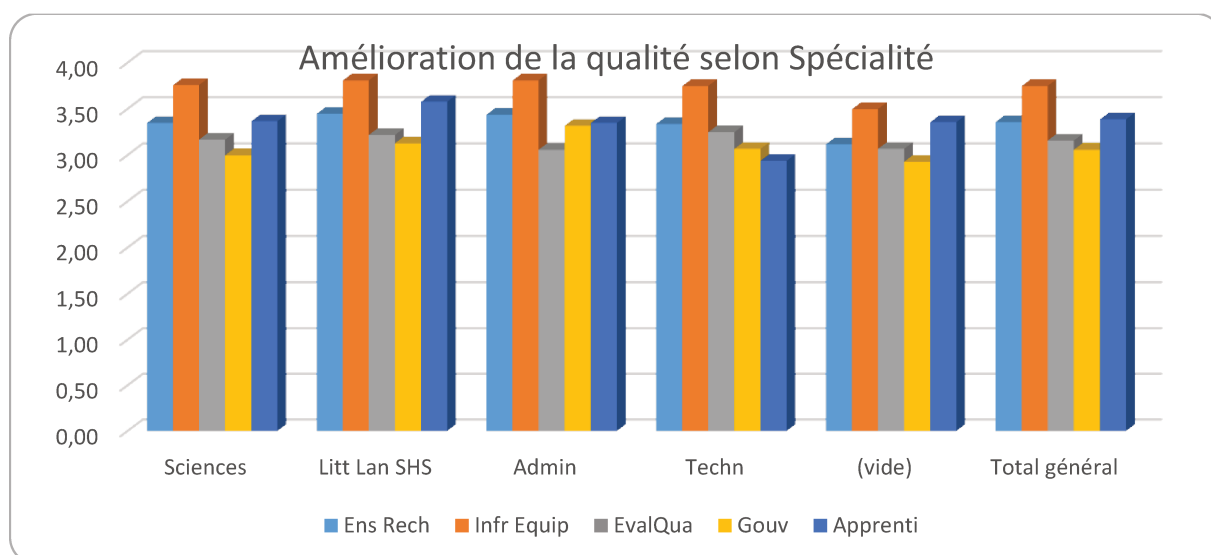
Les éléments négatifs des infrastructures (Infra -) constituent les moyennes les plus élevées et semblent privilégiées dans l'évocation des aspects négatifs de l'EDL.

Les éléments négatifs de l'offre de formation (Offr -), Les éléments négatifs de la gouvernance (Gouv -) constituent les moyennes les moins élevées et semblent l'aspect le moins évoqué concernant les aspects négatifs de l'EDL.

35) L'amélioration de la qualité selon la spécialité :

SPEC	Ens Rech	Infr Equip	EvalQua	Gouv	Apprenti
Sciences	3,35	3,76	3,17	3,00	3,37
Litt Lan SHS	3,45	3,81	3,22	3,13	3,58
Admin	3,44	3,81	3,06	3,32	3,35
Techn	3,34	3,75	3,25	3,07	2,94
(vide)	3,12	3,50	3,07	2,93	3,36
Total général	3,36	3,75	3,16	3,06	3,39

Tableau croisé 35 : L'amélioration de la qualité selon la spécialité



Graphique 35 : L'amélioration de la qualité selon la spécialité

Sciences :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,35

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,76

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,17

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,00

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,37

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,76**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,00**

Littérature, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche de l'Enseignement Recherche** (Ens Rech) : **3,45**

L'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,81**

L'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,22**

L'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,13**

L'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,58**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,81**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,13**

Administration :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'**approche de l'Enseignement Recherche** (Ens Rech) : **3,44**

L'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,81**

L'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,06**

L'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,32**

L'**approche de l'aide à l'apprentissage** (Apprenti) : **3,35**

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,81**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'évaluation de la qualité** (Eval Qual) : **3,06**

Technique :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,34

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,75

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,25

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,07

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 2,94

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,75**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 2,94**

(Vide) :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,12

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,50

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,07

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,93

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,36

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,50**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance (Gouv) : 2,93**

Total général :

On obtient les moyennes suivantes pour :

L'approche de l'Enseignement Recherche (Ens Rech) : 3,36

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) : 3,75

L'approche de l'évaluation de la qualité (Eval Qual) : 3,16

L'approche de la Gouvernance (Gouv) : 3,06

L'approche de l'aide à l'apprentissage (Apprenti) : 3,39

La moyenne la plus élevée est celle de l'**approche des Infrastructures Equipements** (Infr Equip) : **3,75**

La moyenne la moins élevée est celle de l'**approche de la Gouvernance** (Gouv) : **3,06**

L'approche des Infrastructures Equipements (Infr Equip) constitue l'approche la plus évoquée pour l'amélioration de la qualité

L'approche de la Gouvernance (Gouv) constitue l'approche la moins évoquée pour l'amélioration de la qualité

IV.3. Tableaux récapitulatifs et synthèse provisoire :

L'approche de la qualité :

Variables d'identification	L'approche de la qualité
Selon le statut	L'approche classique supérieure à L'approche NGP : 5/5
Selon le niveau hiérarchique	L'approche classique supérieure à L'approche NGP : 7/7
Selon le niveau d'études	L'approche classique supérieure à L'approche NGP : 7/7
Selon l'ancienneté	L'approche classique supérieure à L'approche NGP : 6/6
Selon la spécialité	L'approche classique supérieure à L'approche NGP : 6/6

Les moyennes de l'approche classique de la qualité sont supérieures aux moyennes de l'approche NGP : 5 fois sur 5.

Quelles que soient les variables d'identification, l'approche classique est privilégiée au détriment de l'approche NGP. Ce qui pourrait signifier que les répondants se réfèrent toujours à l'approche classique de la qualité de l'enseignement supérieur et n'ont pas encore adopté de façon massive la Nouvelle Gestion Publique, comme mode de gestion des établissements d'enseignement supérieur.

Les critères de la qualité :

Variables d'identification	Les critères de la qualité	
	Moyennes les plus élevées	Moyennes les plus basses
Selon le statut	L'approche Processus 3/5	L'approche Entrée 3/5
Selon le niveau hiérarchique	L'approche Processus 3/7	L'approche Entrée - L'approche Produit : 3/7
Selon le niveau d'études	L'approche Processus 7/ 7	L'approche Entrée 5/7
Selon l'ancienneté	L'approche Processus 3/6	L'approche Entrée 4/6
Selon la spécialité	L'approche Processus 5/6	L'approche Entrée 5/6

Concernant les critères de la qualité, l'approche processus est privilégiée pour les moyennes les plus élevées : 5 fois sur 5

Concernant les critères de la qualité, l'approche entrée est privilégiée pour les moyennes les plus basses : 4 fois sur 5

L'approche processus est l'approche la plus évoquée, ce qui signifie qu'elle est l'approche privilégiée pour définir les critères de qualité. Les interlocuteurs accordent une plus grande importance aux processus en cours pendant l'acte d'enseignement et d'apprentissage, à savoir la qualité et la pertinence de l'enseignement et de la recherche.

L'approche entrée est la moins évoquée. Ce qui signifie qu'elle est l'approche la moins privilégiée pour définir les critères de qualité. Les interlocuteurs accordent moins d'importance pour définir la qualité aux intrants : le recrutement du personnel enseignant et des étudiants.

Les éléments positifs de l'EDL de la qualité :

Variables d'identification	Les éléments positifs de l'EDL de la qualité	
	Moyennes les plus élevées	Moyennes les plus basses
Selon le statut	Les éléments + de l'offre de formation 3/5	Les éléments + de la Gouvernance 4/5
Selon le niveau hiérarchique	Les éléments + de l'offre de formation – de la qualité de l'enseignement et de la recherche 3/7	Les éléments + de la Gouvernance 4/7
Selon le niveau d'études	Les éléments + des infrastructures – de l'offre de formation 2/ 7	Les éléments + de la Gouvernance 5/7
Selon l'ancienneté	Les éléments + de l'offre de formation 4/6	Les éléments + de la Gouvernance 5/6
Selon la spécialité	Les éléments + de l'offre de formation 3/6	Les éléments + de la Gouvernance 5/6

Parmi les éléments positifs de la qualité, les éléments positifs de l'offre de formation sont privilégiés pour les moyennes les plus élevées : 3 fois sur 5

Parmi les éléments positifs de la qualité, les éléments positifs de la gouvernance sont privilégiés pour les moyennes les plus basses : 5 fois sur 5

Les éléments positifs de l'offre de formation sont les plus évoqués, ce qui signifie qu'ils constituent ceux plus privilégiés ou valorisés. Ce qui signifierait en se fiant à l'item évoqué (des

filières adaptées au monde du travail) que les interlocuteurs soulignent que les filières de leur institution sont adaptées au monde du travail. Une des explications à cette donnée pourrait être la surreprésentation des étudiants de l'INP-HB parmi les répondants. L'adéquation formation emploi y semble plus valorisée que dans les universités publiques.

Les éléments positifs de la gouvernance sont les moins évoqués, ce qui signifie qu'ils constituent les éléments positifs les moins valorisés. Ce qui signifierait au vu de l'item évoqué (Structures autonomes de gouvernance bien définies) que les interlocuteurs n'ont pas une vue claire des structures impliquées dans la gouvernance de leur institution, et émettent des doutes sur leur autonomie.

Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité :

Variables d'identification	Les éléments négatifs de l'EDL de la qualité	
	Moyennes les plus élevées	Moyennes les plus basses
Selon le statut	Les éléments - des infrastructures 4/5	Les éléments - de la Gouvernance 4/5
Selon le niveau hiérarchique	Les éléments - des infrastructures 6/7	Les éléments - de la Gouvernance Les éléments - de l'offre de Formation - Les éléments - de la Gouvernance 2/7
Selon le niveau d'études	Les éléments - des infrastructures 4/ 7	Les éléments - de la Gouvernance 5/7
Selon l'ancienneté	Les éléments - des infrastructures 4/6	Les éléments - de l'offre de Formation - Les éléments - de la Gouvernance 2/6
Selon la spécialité	Les éléments - des infrastructures 5/6	Les éléments - de la Gouvernance 3/6

Parmi les éléments négatifs de la qualité, les éléments négatifs des infrastructures sont privilégiés pour les moyennes les plus élevées : 5 fois sur 5

Parmi les éléments négatifs de la qualité, les éléments négatifs de la gouvernance sont privilégiés pour les moyennes les plus basses : 3 fois sur 5

Les éléments négatifs des infrastructures sont les plus évoqués, ce qui signifie que ce domaine cristallise les appréciations négatives de la qualité.

Les éléments négatifs de la gouvernance sont les moins évoqués, ce qui signifie que ce domaine fait partie des aspects les moins utilisés parmi les éléments négatifs afin de décrire l'état de qualité.

Les améliorations de la qualité :

Variables d'identification	Les améliorations de la qualité	
	Moyennes les plus élevées	Moyennes les plus basses
Selon le statut	L'approche des Infrastructures et équipements 4/5	L'approche de la Gouvernance 4/5
Selon le niveau hiérarchique	L'approche des Infrastructures et équipements 5/7	L'approche de la Gouvernance 4/7
Selon le niveau d'études	L'approche des Infrastructures et équipements 5/7	L'approche de la Gouvernance 5/7
Selon l'ancienneté	L'approche des Infrastructures et équipements 5/6	L'approche de la Gouvernance 3/6
Selon la spécialité	L'approche des Infrastructures et équipements 6/6	L'approche de la Gouvernance 4/6

Concernant les améliorations de la qualité, l'approche des infrastructures et équipements est privilégiée pour les moyennes les plus élevées : 5 fois sur 5

Concernant les améliorations de la qualité, l'approche de la gouvernance est privilégiée pour les moyennes les plus basses : 5 fois sur 5

L'approche des infrastructures est la plus évoquée, ce qui signifie qu'elle est l'approche privilégiée pour des suggestions d'amélioration de la qualité.

L'approche de la gouvernance est la moins évoquée, ce qui signifie qu'elle est l'approche la moins privilégiée pour des suggestions d'amélioration.

En résumé et se basant sur les moyennes obtenues les plus élevées, l'approche classique de la qualité est privilégiée, tandis que pour les critères de la qualité, l'approche processus est privilégiée.

Concernant l'état des lieux de la qualité, et parmi les éléments positifs de la qualité, les éléments positifs de l'offre de formation sont privilégiés. Ce qui veut dire qu'il s'agit d'un aspect valorisé.

Parmi les éléments négatifs de la qualité, les éléments négatifs des infrastructures sont privilégiés, ce qui montre qu'ils constituent les éléments négatifs les plus évoqués.

Enfin, l'amélioration de la qualité nous montre que l'approche des infrastructures est privilégiée, ce qui signifie qu'elle est la plus suggérée pour l'amélioration de la qualité.

En se basant sur les moyennes les plus basses, l'approche entrée est privilégiée pour les critères de qualité, ce qui signifie qu'elle est l'approche la moins évoquée.

Pour les éléments positifs de la qualité, les éléments positifs de gouvernance sont les moins évoqués, ce qui signifie qu'ils constituent les éléments qui font le moins l'objet de plaintes dans le cadre de l'état des lieux.

Pour l'amélioration de la qualité, l'approche de la gouvernance est la moins évoquée, ce qui signifie qu'elle est la moins suggérée pour améliorer la qualité.

En résumé, si l'approche entrée est la moins évoquée pour les critères de qualité, concernant aussi bien les éléments positifs que les éléments négatifs de la qualité, l'approche de la gouvernance est la moins évoquée, ce qui signifie qu'elle est l'approche la moins valorisée (éléments positifs) et la moins critiquée (éléments négatifs)

Enfin l'approche de la gouvernance est celle qui est la moins suggérée pour l'amélioration de la qualité.

IV.4. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche :

Concernant les moyennes les plus élevées, l'approche classique est privilégiée, ce qui signifie que les acteurs n'ont pas encore adopté la NGP. Quant aux critères de qualité, l'approche processus montre l'importance de celle-ci au détriment des approches entrée et produit, ce qui est plus en lien avec les théories actuelles accordant une plus grande place aux critères prenant place « pendant » le déroulement de l'activité d'enseignement. Les éléments négatifs de la qualité nous montrent que le domaine des infrastructures et équipements est le plus évoqué. En conséquence, les suggestions d'amélioration de la qualité ciblent ce domaine tant décrié en Afrique.

IV.5. Questions ouvertes :

Le nombre de répondants aux questions ouvertes est différent de celui du questionnaire. Ceci est dû au fait que la très grande majorité des répondants, s'ils répondaient facilement à l'ensemble des questions fermées n'ont pas pareillement répondu aux questions ouvertes.

Certaines de leurs réponses étaient inexploitable. Exemple : A la question de savoir si les répondants connaissaient une procédure d'assurance-qualité à appliquer ? La majorité des interlocuteurs répondaient non. Ou encore Qu'est-ce que le Processus de Bologne et en quoi consistait-t-il ? Ceux-ci répondaient qu'ils ne le connaissaient pas.

Le dépouillement des réponses constitue la première étape du traitement des questions.

Il comprend :

- La catégorisation des réponses : les réponses sont classées dans des catégories définies. Ces catégories sont déterminées sur la base des réponses fournies. C'est généralement par regroupement de réponses sémantiquement proches que l'on procède.
- Le comptage des réponses : les réponses pour chaque catégorie sont arithmétiquement comptées. (Bardin, 1977)

1) Question III.4) e. du Questionnaire de recherche

Autres (éléments reflétant l'état de qualité)

Nombre total de répondants à la question : 15

Répartition des répondants selon le statut :

STATUT	Nombre de répondants
Enseignant	6
Personnel administratif et technique	1
Étudiant	6
Autre	2
Total général	15

Réponses selon le statut :

Enseignants :

Les infrastructures et équipements : Ils relèvent l'insuffisance des infrastructures (salles, amphis, bureaux...) – les labos doivent être équipés

Nombre d'occurrences : 2

L'enseignement et la recherche : Il est constaté l'inexistence de budget de recherche, l'absence de système structuré de recherche. Il faudrait adapter les programmes aux réalités du marché d'emploi en éliminant les filières qui ne sont plus porteuses.

Nombre d'occurrences : 2

La gouvernance et la gestion de l'établissement : Les enseignants suggèrent d'éviter les grèves intempestives en réglant assez rapidement les problèmes récurrents tels que le paiement de la bourse des étudiants, des heures complémentaires et des primes des enseignants à temps. Il est également préconisé une concertation Étudiants – Enseignants – Direction – Entreprise.

Nombre d'occurrences : 2

L'offre de formation : Ils relèvent l'inexistence d'école doctorale.

Nombre d'occurrences : 1

L'information et la communication : Il est suggéré de créer un système performant d'information servant de relais entre les entreprises et l'administration.

Nombre d'occurrences : 1

Le recrutement des étudiants : Il faudrait recruter les étudiants en fonction des besoins du marché, en d'autres termes réduire le nombre d'étudiants.

Nombre d'occurrences : 1

Personnels administratifs et techniques :

Relations avec les entreprises : il est noté la non implication des entreprises à l'élaboration et à la gestion de la formation.

Nombre d'occurrences : 1

L'insertion professionnelle : Il est relevé l'inexistence du suivi de l'insertion professionnelle pour les étudiants.

Nombre d'occurrences : 1

Les infrastructures et équipements : A noter l'insuffisance des salles de TD

Nombre d'occurrences : 1

Étudiants :

La gouvernance et la gestion de l'établissement : Il est relevé la non association des étudiants à la gestion de l'institution. Egalement une mauvaise application du système LMD ; L'administration est très mauvaise selon les étudiants ; Il est demandé plus de responsabilité et de rigueur dans la planification des cours et des horaires.

Nombre d'occurrences : 4

L'encadrement, le suivi des étudiants et les aides à l'apprentissage : Il n'y a pas de moyens de pression des étudiants sur l'administration ; les étudiants relèvent la non disponibilité du personnel d'encadrement et d'orientation des étudiants, surtout concernant ceux qui font de la recherche.

Nombre d'occurrences : 2

L'enseignement et la recherche : Les interlocuteurs relèvent que le mode d'enseignement est en déphasage avec les moyens disponibles.

Nombre d'occurrences : 1

Le recrutement des étudiants : Il faudrait éviter le recrutement par complaisance des étudiants (Certains établissements sélectionnent leurs étudiants en permettant par des moyens illégaux à des candidats n'ayant pas le niveau requis d'intégrer ces établissements).

Nombre d'occurrences : 1

Autres :

Les services aux étudiants : Il est relevé la mauvaise qualité de la restauration.

Nombre d'occurrences : 1

Les infrastructures : Les galeries sont en délabrement.

Nombre d'occurrences : 1

L'organisation administrative de l'établissement : Il est noté un mauvais accueil de la part du personnel

Nombre d'occurrences : 1

Synthèse partielle :

La gouvernance et la gestion de l'établissement - L'organisation administrative de l'établissement :

Parmi les éléments relevant l'état de qualité, les éléments relatifs à la gouvernance et à la gestion des établissements s'énumèrent ainsi : la capacité pour les établissements d'éviter les grèves, les concertations entre acteurs de l'enseignement supérieur, l'application du système LMD, l'accueil de l'administration, la planification des cours.

Concernant les **infrastructures et équipements** : le relevé de leurs insuffisances et délabrement montre leur importance comme reflétant l'état de qualité.

L'enseignement et la recherche : les insuffisances constatées au niveau de la recherche, la nécessité d'adaptation des programmes au monde du travail, et l'adéquation des modes d'enseignement aux moyens disponibles sont les points évoqués par les interlocuteurs pour montrer que l'enseignement et la recherche reflètent l'état de qualité.

L'offre de formation : notamment celle relative au niveau d'études (Doctorat)

L'encadrement et les services aux étudiants : la disponibilité des personnels d'encadrement et des infrastructures extrascolaires.

Le recrutement des étudiants : la fiabilité et la transparence du recrutement.

L'insertion professionnelle – Les relations avec les étudiants : Les instruments de suivi ou d'aide à l'insertion professionnelle et l'implication des entreprises.

IV.6. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche :

Le ciblage des éléments de la gouvernance nous montre que les problèmes de gestion des établissements en Afrique notamment, sont récurrents, ceci en raison de l'explosion des effectifs étudiants. Les infrastructures qui y sont liées sont également prioritairement évoquées de façon négative, de même que les insuffisances de la recherche.

2) Question V.1) du Questionnaire de recherche

La procédure d'assurance-qualité désigne les méthodes et instruments permettant de s'assurer de la bonne qualité d'une institution d'enseignement supérieur. Connaissez-vous une procédure d'assurance-qualité à appliquer ?

Nombre total de répondants à la question : 18

Répartition des répondants selon le statut :

STATUT	Nombre de répondants
Enseignant	9
Personnel administratif et technique	3
Étudiant	4
Autres	2
Total général	18

Réponses selon le statut :

Enseignants :

Les procédures d'assurance-qualité énumérées se répartissent selon plusieurs critères :

La procédure d'assurance-qualité selon la structure qui évalue : le CAMES ; Le Conseil Technique et Scientifique (CTS) ; L'évaluation des enseignants et des productions par une structure neutre.

Nombre d'occurrences : 2

Les procédures selon le contenu ou l'objet des évaluations : La procédure d'assurance-qualité basée sur la qualité des apprenants ; les acquis et compétences des étudiants.

Nombre d'occurrences : 2

La procédure d'assurance-qualité selon le mode d'évaluation : La procédure d'inspection

Nombre d'occurrences : 1

La référence à un texte, règlement ou charte : La procédure d'assurance-qualité selon la charte des facultés ou UFR, la contractualisation des universités de Côte d'Ivoire

Nombre d'occurrences : 3

Personnels administratifs et techniques :

Les interlocuteurs du PAT évoquant les procédures d'assurance-qualité à appliquer nous relatent :

Des structures se faisant décerner le label « qualité » sans plus de précision sur le contenu et les modalités de ce label.

Nombre d'occurrences : 1

Les normes ISO

Nombre d'occurrences : 1

À un niveau plus concret, dans la procédure d'évaluation des enseignants, la mise en place d'une procédure de recrutement

Nombre d'occurrences : 1

Étudiants :

Les étudiants suggèrent des pratiques ou procédures d'évaluation à appliquer. Ces procédures peuvent avoir pour objet :

Les acquis et compétences des étudiants à leur sortie de l'établissement, à travers la vérification du rendement des étudiants.

Nombre d'occurrences : 1

La mise en place de pratiques visant à améliorer la qualité et portant sur les programmes et curricula, la formation du personnel enseignant, l'enseignement proprement dit, les équipements : adaptation de la formation aux besoins, formation pédagogique des enseignants, associer les travaux pratiques (TP) aux enseignements, équiper les labos

Nombre d'occurrences : 1

D'autres procédures pourraient consister à scruter l'offre de formation, la formation du personnel et les équipements qui doivent être en adéquation avec le marché de l'emploi, informatiser les services.

Nombre d'occurrences : 1

Enfin les procédures d'assurance-qualité à appliquer portent précisément sur l'enseignement et la recherche avec un accent mis sur la qualité et la pertinence de l'enseignement et de la recherche.

Nombre d'occurrences : 1

Autres :

Pour ceux-ci, la procédure d'assurance-qualité aura pour objet les curricula et programmes en exigeant l'adaptation des programmes scolaires aux besoins actuels.

Nombre d'occurrences : 1

Synthèse partielle :

Les interlocuteurs distinguent les différentes procédures d'Assurance Qualité à appliquer selon :

- La structure : CAMES, CTS, structure neutre, ISO (3)
- Le contenu ou l'objet de l'évaluation : les acquis et compétences des étudiants, la qualité et la pertinence de l'enseignement recherche, les curricula et programmes. (5)
- Le mode ou la procédure d'évaluation : la procédure d'inspection, la procédure d'évaluation des enseignants (recrutement), les pratiques visant à améliorer la qualité,

l'attribution du label « qualité », la scrutation de différents domaines : l'offre de formation, la formation du personnel et les équipements... (5)

- La référence à un texte, règlement ou charte : La charte des facultés... (3)

IV.7. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche :

Les procédures d'évaluation de la qualité font référence à une structure chargée de l'évaluation, aux contenus de l'évaluation (acquis et compétences de étudiants, programmes...), aux pratiques de l'évaluation (inspection, évaluation des enseignants par les étudiants, amélioration de la qualité...), à des textes.

Ces pratiques ne sont en général pas formalisées ou reflètent des approches anciennes (inspection...) mais avec cependant des suggestions innovantes (EEE). Quant aux contenus, l'accent est mis sur les acquis des étudiants et les aspects de l'enseignement/ recherche.

Ces données nous montrent que la connaissance de ces procédures est lacunaire, ce qui est différent des tendances actuelles dans le monde de l'enseignement supérieur.

3) Question V.2) du Questionnaire de recherche

Selon vous quels sont les différents domaines à évaluer lorsqu'on met en place une procédure d'assurance-qualité ?

Nombre total de répondants à la question : 40

Répartition des répondants selon le statut :

STATUT	Nombre de répondants
Enseignant	14
Personnel administratif et technique	7
Étudiant	17
Autre	2
Total général	40

Répartition des différents domaines évoqués par statut :

Enseignants :

- Infrastructures - Equipements / Personnels enseignants/ Recrutement des étudiants/ Enseignement et recherche/ Insertion professionnelle/ Offre de formation/ Gouvernance

- Enseignement et recherche / Infrastructures – Equipements / Personnels enseignants/ Recrutement des étudiants/
- Infrastructures – Equipements / Personnels enseignants
- Personnels enseignants/ Infrastructures – Equipements / Enseignement et recherche / Recrutement / Insertion professionnelle / Aides aux apprentissages

Personnels administratifs et techniques :

- Personnels enseignants/ Infrastructures – Equipements / Services extrascolaires /Enseignement et recherche / Offre de formation / Recrutement des étudiants/ Aides aux apprentissages
- Personnels enseignants/ Recrutement des étudiants/ Enseignement et recherche / Politiques d’assurance-qualité / Offre de formation / Infrastructures – Equipements
- Curricula et programmes / Enseignement et recherche / Insertion professionnelle.

Étudiants :

- Acquis et compétences des étudiants / Enseignement et recherche / Services extrascolaires / Insertion professionnelle / Offre de formation / Recrutement des étudiants.
- Autres personnels / Gouvernance / Infrastructures – Equipements
- Personnels – Matériels / Insertion professionnelle / Aspects psychologiques de l’organisation administrative
- Enseignement proprement dit / Infrastructures
- Enseignement et recherche / Acquis et compétences des étudiants / Gouvernance
- Programmes / Personnels enseignants/ Ressources

Autres :

Les thèmes les plus fréquents selon les statuts :

Enseignants :

Thèmes récurrents :

Infrastructures – Equipements (4 fois/14) - Personnels enseignants (4 fois/14) - Recrutement des étudiants (3 fois/14) - Enseignement et recherche (3 fois/14) - Insertion professionnelle (2 fois/14)

Thèmes uniques :

Offre de formation – Gouvernance - Aides aux apprentissages (1 fois/14)

Personnels administratifs et techniques :

Thèmes récurrents :

Enseignement et recherche (3 fois/7) - Personnels enseignants (2 fois/7) - Infrastructures – Equipements (2 fois/7) - Offre de formation (2 fois/7) - Recrutement des étudiants (2 fois/7)

Thèmes uniques :

Services extrascolaires - Aides aux apprentissages - Politiques d'assurance-qualité - Curricula et programmes (1 fois/7)

Étudiants :

Thèmes récurrents :

Acquis et compétences des étudiants (2 fois/17) - Enseignement et recherche (2 fois/17) - Insertion professionnelle (2 fois/17) – Gouvernance (2 fois/17) – Infrastructures (2 fois/17)

Thèmes uniques :

Services extrascolaires - Offre de formation - Recrutement des étudiants - Autres personnels - Personnels – Matériels - Aspects psychologiques de l'organisation administrative - Enseignement proprement dit – Programmes - Personnels enseignants – Ressources (1 fois/17)

Autres :

Les fréquences des différents thèmes indifféremment du statut :

Infrastructures – Equipements : 8 fois/40

Enseignement et recherche : 8 fois/40
Personnels enseignants : 7 fois/40
Recrutement des étudiants : 6 fois/40
Offre de formation : 4 fois/40
Insertion professionnelle : 4 fois/40
Gouvernance : 3 fois/40
Services extrascolaires : 2 fois/40
Aides aux apprentissages : 2 fois/40
Acquis et compétences des étudiants : 2 fois/40
Curricula et programmes : 1 fois/40
Politiques d'assurance-qualité : 1 fois/40
Autres personnels : 1 fois/40
Personnels – Matériels : 1 fois/40
Aspects psychologiques de l'organisation administrative : 1 fois/40
Enseignement proprement dit : 1 fois/40
Programmes : 1 fois/40
Ressources : 1 fois/40

Synthèse partielle :

Les domaines à évaluer prioritairement pour les interlocuteurs sont les infrastructures-équipements, l'enseignement et la recherche, les personnels enseignants, le recrutement des étudiants...

IV.8. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche :

Les domaines à évaluer ne comprennent pas la gouvernance et la gestion de l'établissement, des domaines pourtant essentiels dans les contenus d'évaluation de la qualité.

4) Question V.3) du Questionnaire de recherche

Qu'est-ce que le Processus de Bologne et en quoi consiste-t-il selon vous ?

Nombre total de répondants à la question : 13

Répartition des répondants selon le statut :

STATUT	Nombre de répondants
Enseignant	9
Personnel administratif et technique	2
Étudiant	1
Autre	1
Total général	13

Analyse de contenu selon le statut : regroupement des sous-thèmes par valeurs sémantiques :

Enseignants :

Basé sur le LMD : 6 occurrences/9

Les modalités du LMD : Enseigner, apprendre, évaluer, gérer autrement : 1 occurrence/9

Réformes de l'enseignement : 1 occurrence/9

Flexibilité de la formation – Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) – Mobilité des enseignants et étudiants – Cadre de Bologne – Rapprocher les universités – Procédures d'Assurance Qualité : évaluer la qualité : 1 occurrence/9

Personnels administratifs et techniques :

La signature de partenariats ou d'accords : 2 occurrences/2

Le système de reconnaissance, la transparence et la lisibilité des diplômes, la mobilité des étudiants, les deux cycles : 1 occurrence/2

Étudiants :

Rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens : 1 occurrence/1

Synthèse partielle :

Analyse de contenu indifféremment du statut :

A la question de savoir qu'est-ce que le Processus de Bologne et en quoi consiste-t-il, les répondants évoquent les éléments suivants de façon prioritaire :

- Le système LMD : 6 occurrences/13

- La signature de partenariats ou d'accords : 2 occurrences/ 13
- Le rapprochement des universités ou des systèmes d'enseignement supérieur européens : 2 occurrences/ 13
- La mobilité des enseignants et étudiants : 2 occurrences/ 13
- Autres items : 1 occurrence/ 13

IV.9. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche :

Les interlocuteurs assimilent le Processus de Bologne au système LMD, ce qui est une erreur, le système LMD ne constituant qu'une partie du Processus de Bologne. Toutefois les notions de partenariats et de mobilité sont évoquées, ce qui montre que ces notions constituent les aspects les plus importants et stratégiques pour ceux-ci.

V. REVUE D'ARTICLES DE PRESSE :

Les données documentaires sont en grande majorité des articles de journaux, plus précisément la presse électronique. Nous avons sélectionné les articles de journaux qui traitent de façon spécifique des questions de recherche de notre sujet. En fonction des différents thèmes, nous avons tenté de faire ressortir les réponses aux différentes questions qui seraient supposées être posées.

C'est par la méthode d'analyse de contenu que nous avons procédé.

V.1. Corpus documentaire :

1. LUAKABAMBA Silas, Ministre de l'éducation du Rwanda, 2015, « Qualité dans l'enseignement supérieur : L'Afrique à la recherche de modèles novateurs », 18^{ème} Conférence des recteurs, chanceliers et présidents des Universités Africaines (AUA), L'Université du Rwanda et autres partenaires, All Africa (Site web) jeudi 4 Juin 2015 consulté sur Europresse, daté du 20 Février 2016, par Université Lumière Lyon 2- SESAP
2. « Enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest », All Africa (Site web) – 10 Novembre 2015. Date de création : 10 Novembre 2015
3. « La vision 2015-2030 », dernier espoir pour améliorer l'enseignement ? In La Nouvelle Tribune (Maroc) – 31 Juillet 2015
4. Enseignement supérieur – Kablan Duncan pour de nouveaux modèles, All Africa (Site web), 31 Juillet 2015
5. VOA, Voice Of Africa du 14 Avril 2016, L'Université d'Abidjan paralysée par une manifestation d'étudiants
6. « Les étudiants africains doivent pouvoir obtenir un bon master sur le continent » Propos recueilli par Matteo Maillard (Dakar, Envoyé spécial) et Amadou Ndiaye (Contributeur. Le Monde Afrique, Dakar), Le Monde.fr, le 08 Mars 2016 à 14 H 46
7. Classement de Shanghai : L'UCAD, 1^{ère} université d'Afrique francophone, Sencampus.com
8. « Il faut soutenir la création d'universités d'excellence en Afrique », Le Monde.fr, le 07 Mai 2015 à 10 H 34
9. L'Afrique manque d'électricité et d'universités, mais pas de forums ni de conférences par Raoul Mbog (Envoyé spécial, Libreville, Gabon) Le Monde, le 07 Septembre 2015 à 16 H 56

10. Les étudiants de l'université d'Abidjan réclament de meilleures conditions de travail par Alexis Adélé (Contributeur. Le Monde Afrique, Abidjan) Le Monde, le 15 Avril 2016 à 17 H 13
11. En Afrique, « On forme trop de philosophes, pas assez de soudeurs ou d'électriciens », Compte-rendu par Alexis Adélé (Contributeur. Le Monde Afrique, Abidjan) Le Monde, le 16 Octobre 2015 à 09 H 30, Mis à jour le 16 Octobre 2015 à 18 H 54
12. SARAKA Jonas, 2013, « Enseignement supérieur : les 10 meilleures universités d'Afrique », *Œil d'Afrique*, le 20 Septembre 2013
13. Côte d'ivoire, Les universités plus éloignées que jamais de l'émergence, Connection ivoirienne.net, Dimanche 05 Janvier 2014

V.2. Les différents thèmes :

Thème 1 : Définition et approches de la qualité :

Les définitions et approches de la qualité sont pour une très grande part liées à la mission assignée à l'enseignement supérieur. Il en résulte des approches indissociables des vertus socio-économiques que sont supposées remplir les Établissements d'Enseignement Supérieur (EES). Dans ce cadre, la qualité de l'enseignement supérieur doit permettre de « répondre aux attentes de la population » (Luakabamba, 2015)

L'on pourrait affirmer qu'une des approches de la qualité de l'enseignement supérieur est celle consistant à répondre aux attentes de la population, ou aux besoins de l'économie.

Une autre définition de la qualité, se déployant dans le prospectif, est celle liée à l'excellence. Cette approche de la qualité ne semble se révéler que dans les projets d'amélioration de l'enseignement supérieur. Sa mise en œuvre suggère la création de centres d'excellence. (Luakabamba, 2015)

Thème 2 : Amélioration de la qualité :

Les pratiques d'amélioration de la qualité recensées à travers une analyse documentaire pourraient se répartir en quatre ou cinq grands domaines :

- Les pratiques basées sur l'enseignement et la recherche : révision des curricula ; mobilité et flexibilité des enseignements ; développement de la recherche ; réformes pédagogiques.
- La maîtrise et l'exploitation des TIC et du numérique : Utilisation des TIC, modes de livraison des cours notamment l'Enseignement A Distance (EAD)
- Les partenariats : industriels ; académiques ; public-privé

- La gouvernance : adoption des meilleures pratiques, « une politique reposant sur trois piliers (accès, qualité, pertinence) » (Luakabamba, 2015) ; mise en place d'outils de financements adaptés
- Les aides à l'apprentissage, les politiques sociales : systèmes de bourse à grande échelle ; renforcement des capacités des institutions universitaires : cadres communs pour les équivalences, assurance-qualité, harmonisation. (Luakabamba, 2015)

Thème 3 : Les procédures d'évaluation de la qualité :

La présence dans les classements et palmarès internationaux, est un des indices de la qualité des Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) africains. Il s'agit également d'une procédure d'évaluation de la qualité. A les consulter, il est constaté que les universités africaines francophones sont largement derrière les établissements anglophones, notamment dans un classement réalisé par l'International Colleges and University, site spécialisé dans le classement web des collèges et universités du monde. (Saraka, 2013)

La présence des universités africaines dans les classements mondiaux est encore plus parlante avec « seulement 5 universités figurant dans le top 500 du classement de Shanghai 2014, dont 4 en Afrique du Sud et une en Egypte » (Le Monde.fr, 2015)

Parmi les pratiques suggérées d'évaluation de la qualité : la création d'un guide d'évaluation des enseignants par les étudiants et d'un guide de codification des unités d'enseignement. (Enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest, 2015)

De façon générale, les critères d'évaluation de la qualité définissant une université de renommée mondiale peuvent s'énumérer ainsi : - La recherche – L'enseignement – L'employabilité des diplômés – Les infrastructures – l'internationalisation – L'innovation pédagogique – L'engagement – L'accessibilité de l'université aux étudiants.

Thème 4 : État des lieux de la qualité :

La principale caractéristique des systèmes d'enseignement supérieur en Afrique est une demande de l'éducation, plus particulièrement de l'enseignement supérieur toujours en hausse : plus de 50 % de la population avec moins de 25 ans dont 190 millions de 19 à 24 ans. (Le Monde.fr, 07 mai 2015)

Cette « massification chronique » (All Africa, 31 Juillet 2015) entraîne un nombre pléthorique d'étudiants par rapport à la capacité d'accueil et aux infrastructures et équipements disponibles.

De façon sectorielle, les constats suivants ont été faits :

L'offre de formation : Les offres sont disparates, ce qui ne facilite pas la mobilité et l'employabilité des apprenants au niveau sous régional. (All Africa, 10 Novembre 2015) Il y'a un déséquilibre entre les filières littéraires, juridiques, politiques et en sciences humaines-sociales par rapport aux filières scientifiques, techniques et professionnelles. (Le Monde.fr, 08 Mars 2016) Des cursus peu adaptés aux besoins du marché du travail. (Le Monde.fr, 07 mai 2015) Un déficit de formation en compétences techniques, professionnelles par rapport aux formations générales (BAC +5, +4) ; la nécessité d'une mise à jour des structures et filières. (Le Monde.fr, 16 Octobre 2015)

L'enseignement et la recherche : Un manque de financement pour la recherche entraînant le déclin de la recherche scientifique ; Avec un faible taux de budget consacré à la recherche (0,3%) la recherche demeure le parent pauvre des universités en Afrique de l'ouest et en Afrique centrale en particulier.

Les infrastructures et équipements : Un manque de matériel de travail dans les différentes universités. (Le Monde.fr, 15 Avril 2016) La dégradation des infrastructures. (Saraka, 2013)

La gouvernance et la gestion des établissements de l'enseignement supérieur : Mauvaise gestion des universités ; conflits entre étudiants ; grèves ; immiscions du politique ; grève des enseignants et les étudiants également en grève : exemple de la FESCI (Fédération Estudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire).

L'insertion professionnelle : Insuffisance de l'employabilité. (All Africa, 31 Juillet 2015) Chômage des diplômés. (Le Monde.fr, 07 mai 2015)

Une étude comparative avec les établissements ou universités anglophones montre que celles-ci possèdent une ou plusieurs longueurs d'avance sur les universités francophones :

« A contrario, les universités des pays anglophones s'astreignent à se conformer aux standards internationaux. On y trouve la qualité de l'enseignement, l'éthique, la probité morale et intellectuelle, la documentation disponible (bibliothèque), la capacité d'accueil des étudiants (auditoriums, dortoirs), les centres de recherche et les services techniques, la facilité d'insertion des étudiants dans la vie professionnelle. Les ressources humaines sont

pourvues en professeurs titulaires de chaire, les budgets alloués à la recherche et aux inventions sont importants et disponibles, les chercheurs détiennent des brevets *d'invention* » (Saraka, 2013)

Synthèse partielle de la revue d'articles de presse :

Dans la définition de la qualité de l'enseignement supérieur, l'approche d'un enseignement supérieur au service de la société et de son développement économique et social est surtout mise en lumière. Une autre approche de la qualité est celle de l'excellence, dont il faut se poser la question de la réalité au regard du contexte difficile de l'enseignement supérieur africain.

L'amélioration de la qualité suggère plusieurs domaines à privilégier : l'enseignement et la recherche, avec notamment la révision des programmes et le développement de la recherche, les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) à travers les possibilités offertes, principalement l'EAD (Enseignement à Distance), les partenariats avec les entreprises et le secteur privé, la gouvernance, en ce qui concerne surtout le financement de l'enseignement supérieur, les aides aux étudiants.

Les procédures d'évaluation de la qualité relèvent la place des classements des établissements et le retard pris par les pays francophones sur ceux anglophones dans les dits classements. Parmi les méthodes d'évaluation suggérées figure l'évaluation des enseignants par les étudiants.

L'état des lieux (EDL) est marqué par des effectifs pléthoriques des étudiants en rapport avec les infrastructures et équipements disponibles et à l'état de délabrement de ceux-ci. Ce déficit d'infrastructures (mais pas seulement) entraîne une offre de formation inadéquate par rapport au marché de l'emploi, une recherche négligée, une mauvaise gouvernance des établissements avec des grèves récurrentes, et enfin une mauvaise insertion professionnelle caractérisée par le chômage des diplômés.

VI. SYNTHÈSE FINALE :

La définition de la qualité de l'enseignement supérieur énoncée par les interlocuteurs met surtout l'accent sur les intrants : compétences des enseignants, ressources humaines... et les produits : insertion professionnelle, pour ce qui concerne les entretiens (analyse catégorielle, de l'évaluation...). Les questions ouvertes se caractérisent par l'évocation des infrastructures. Mis également en évidence par les questions fermées et ouvertes : l'importance de l'Approche processus avec notamment, la question de la gouvernance.

L'état des lieux nous montre principalement deux domaines critiqués : les infrastructures et la gouvernance, au niveau des entretiens, des questions fermées et ouvertes. En conséquence les pistes d'amélioration de la qualité nous suggèrent des actions à mener concernant les infrastructures, la gestion ou la gouvernance des établissements.

Les procédures d'assurance-qualité, notamment souffrent d'un manque de connaissance par les acteurs, bien que ceux-ci en reconnaissance l'importance. Ceci est visible dans les Entretiens et les Questions ouvertes. Tout en étant redevables de méthodes plus ou moins anciennes : l'inspection, l'importance des intrants dont la compétence des enseignants.

CONCLUSION GENERALE

Notre sujet portait sur la notion de qualité et son évaluation dans le cadre de la transposition du Processus de Bologne en Afrique et en particulier en Côte d'Ivoire. Deux notions plus particulièrement devaient être investiguées. A savoir, la notion de la qualité des Établissements d'Enseignement Supérieur et la transposition du Processus de Bologne.

La question que nous nous sommes posés au départ de l'étude et à laquelle nous avons tenté de répondre pendant l'étude est celle-ci : dans le contexte de la transposition du Processus de Bologne en Afrique et particulièrement en Côte d'Ivoire, comment les acteurs de l'enseignement supérieur définissent-ils la qualité de l'enseignement supérieur, et quelles perceptions et connaissances ont-ils des moyens de l'évaluer ?

Répondre à ces questions de recherche équivaldrait à se fixer des objectifs qui pourraient s'énumérer ainsi : énoncer une définition de la qualité de l'enseignement supérieur pour ses acteurs, établir l'état de connaissances des procédures d'évaluation de la qualité et de l'Assurance-Qualité dans les Établissements d'Enseignement Supérieur (EES), ainsi qu'un état des lieux de la qualité.

A quel modèle d'analyse avons-nous fait référence ? L'hypothèse de recherche que nous avons utilisée était : les acteurs de l'enseignement supérieur possèdent une définition particulière de la qualité, avec des caractéristiques spécifiques. Celles-ci tiennent compte de la transposition du Processus de Bologne en Afrique, mais se réfèrent surtout à un contexte déconnecté des exigences mondiales inspirées des textes de Bologne et visent plutôt la résolution des problèmes immédiats se posant aux systèmes de l'enseignement supérieur et aux pays.

En conséquence, également l'évaluation de la qualité se révèle informelle et n'obéissant pas à des standards internationaux. Enfin les méthodes d'évaluation de la qualité doivent surmonter les résistances et les difficultés ambiantes.

Pour effectuer cette démonstration au plan théorique, nous avons décliné l'idée directrice ou hypothèse de recherche en plusieurs idées forces (Beaud, 2001) énumérées dans l'ordre chronologique suivant :

- Le contexte de création du Processus de Bologne : le Processus de Bologne a été créé dans un contexte de l'économie de la connaissance et de la recherche d'une meilleure compétitivité des systèmes d'enseignement supérieur en Europe.

- Les objectifs du Processus de Bologne, parmi lesquels l'évaluation de la qualité : une des dimensions principales pour ne pas dire la plus essentielle consiste à créer un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) avec un enseignement de meilleure qualité. L'harmonisation des pratiques d'évaluation de la qualité des formations demeure l'un des objectifs fondamentaux du Processus de Bologne.
- L'état des lieux de l'enseignement supérieur en Afrique : l'enseignement supérieur en Afrique est depuis longtemps en crise et des préoccupations relatives à la qualité ont cours.
- L'appropriation du Processus de Bologne en Afrique : l'Afrique tente de s'approprier le Processus de Bologne. Dans un contexte de crise, cette appropriation s'effectue dans la perspective de résolution des problèmes auxquels sont confrontés les différents systèmes d'enseignement supérieur.
- La définition de la qualité et les méthodes d'évaluation de la qualité.

Une enquête sur le terrain a été menée afin de tester les différentes hypothèses. La période de temps prise en compte allait de Janvier à Juillet 2015. La zone géographique était composée des principaux Établissements d'Enseignement Supérieur à caractère public : l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB) à Abidjan-Cocody, l'Université Alassane Ouattara (UAO) à Bouaké, l'Université Nangui Abrogoua (UNA) à Abidjan, l'Université Jean Lorougnon Guédé (UJLG) de Daloa, l'Institut National Polytechnique Houphouët-Boigny (INP-HB) de Yamoussoukro. Les acteurs sur lesquels l'accent a été mis ont été les enseignants, les personnels administratifs et techniques et les étudiants.

Les méthodes utilisées ont été le questionnaire, l'entretien semi-dirigé et la revue d'articles de presse.

En regard des hypothèses émises, les principaux résultats nous font voir notamment une définition de la qualité, ainsi que des méthodes d'évaluation de la qualité générées par une vision utilitariste de l'enseignement supérieur et des institutions avec l'importance accordée à l'insertion professionnelle comme principal indice attestant de la qualité. Quant aux méthodes d'évaluation de la qualité, elles ne semblent exister que dans un cadre informel et ne s'effectuer que de façon incidente en décrétant des indices de la qualité à cibler après la formation.

Ces résultats semblent en accord avec nos hypothèses qui postulent une vision spécifique de la qualité de l'enseignement supérieur et de son évaluation.

Dans l'entretien, avec l'analyse catégorielle, la définition de la qualité se réfère aux intrants (Ressources humaines, offre de formation, contenus) mais également aux produits ou résultats

(insertion professionnelle), ce qui embrasse deux conceptions différentes de la qualité de l'enseignement supérieur. En privilégiant l'insertion professionnelle et l'employabilité comme indices attestant de la qualité, les interlocuteurs semblent en phase avec la marchandisation de l'enseignement supérieur qui met l'accent sur les résultats.

Comme attendu, les infrastructures et équipements constituent le domaine le plus évoqué dans ses aspects négatifs concernant l'état des lieux.

Alors que la gouvernance est vue comme le moyen privilégié pour l'amélioration de la qualité, beaucoup d'interlocuteurs relèvent la difficulté d'application du Processus de Bologne. Bien que les classements soient une des procédures de la qualité les plus utilisées dans le monde (médiatiquement du moins) ils ne sont presque pas évoqués par les interlocuteurs, si ce n'est pour en relever le manque de crédibilité et de pertinence.

De façon globale, les conceptions liées à la qualité de l'enseignement, que ce soit dans sa définition ou dans son évaluation semblent spécifiques aux systèmes d'enseignement supérieur en Afrique, avec une priorisation des intrants, mais une référence aux produits ou résultats, notamment de l'insertion professionnelle. Cette conception décrit l'arbitrage auquel sont confrontés les décideurs, contraints de se soumettre aux normes édictées par l'international et le contexte académique, tout en devant faire face aux problèmes récurrents d'un enseignement supérieur en crise avec l'explosion des effectifs, le délabrement et le manque d'infrastructures, des moyens financiers très limités et un chômage des diplômés en très forte hausse.

Concernant l'entretien, la méthode d'analyse de contenu, plus particulièrement l'analyse de l'évaluation, nous donne les résultats suivants : une définition de la qualité, relevant à la fois des intrants et des produits. Alors que l'état des lieux mettait cette fois-ci l'accent sur le personnel enseignant, dont les interlocuteurs relèvent la qualité mais également les insuffisances, ce domaine s'inscrit donc dans l'approche des intrants. Quand l'amélioration de la qualité viserait la compétence des personnels, l'évocation du contexte est l'occasion de relever l'impact négatif exercé par les syndicats étudiants sur la qualité de l'enseignement supérieur, caractéristique qui semble commune à la majorité des systèmes d'enseignement supérieur d'Afrique en particulier sub-sahariens.

Concernant l'analyse et l'interprétation du questionnaire, plus particulièrement les questions fermées, la perception de la qualité semble plus en rapport avec les normes internationales. Si l'approche classique y est privilégiée au détriment de la Nouvelle Gestion Publique, et l'offre de formation constituant l'aspect le plus évoqué, les critères de la qualité accordent plus d'importance au Processus, et les infrastructures et équipements sont vus comme l'aspect

négatif de l'état des lieux de la qualité, avec une amélioration de la qualité censée remédier à ces insuffisances.

Pour les questions ouvertes, à la question : Autres (éléments reflétant l'état de qualité), les interlocuteurs relèvent les éléments reflétant la qualité en se référant à l'approche processus, c'est-à-dire les événements se déroulant pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage : la gouvernance, la gestion et l'organisation administrative de l'établissement, les processus d'enseignement et de recherche, l'encadrement et les services aux étudiants. L'importance accordée à ces domaines semble en phase avec les critères de l'heure.

Les éléments relatifs aux intrants sont mentionnés, notamment les Infrastructures et Equipements, l'offre de formation, le recrutement des étudiants.

Enfin l'approche produit ou résultat est matérialisée par la notion d'insertion professionnelle.

A la question : Connaissez-vous une procédure d'assurance-qualité à appliquer ? Avec des procédures basées sur les structures, les contenus, les pratiques et les textes, la connaissance dont font preuve les interlocuteurs concernant les procédures est faible, à contrecourant du contexte mondial.

A la question : selon vous quels sont les différents domaines à évaluer lorsqu'on met en place une procédure d'assurance-qualité ? Les domaines à évaluer selon les interlocuteurs sont presque exclusivement liés à l'approche intrants : les Infrastructures et Equipements, les personnels enseignants, le recrutement des étudiants. Cette conception, se référant aux méthodes d'évaluation de la qualité des années 80. Exception toutefois est faite de l'enseignement recherche, appartenant à l'approche processus.

A la question : qu'est-ce que le Processus de Bologne et en quoi consiste-t-il selon vous ? Les interlocuteurs, du moins ceux qui disent connaître le Processus de Bologne l'assimilent au Système LMD.

Concernant la Revue d'articles de presse, l'approche de la qualité de l'enseignement supérieur privilégie un secteur au service du développement économique et social du pays, donnant lieu à une vision utilitariste, en accord avec la marchandisation de l'enseignement supérieur.

L'amélioration de la qualité cible l'enseignement et la recherche, les TIC, les partenariats, la gouvernance, les aides aux étudiants. Un retard est constaté dans les systèmes francophones par rapport à ceux anglophones concernant les procédures d'évaluation de la qualité et les classements.

L'explosion des effectifs domine l'état des lieux de la qualité avec pour conséquences des Infrastructures et Equipements, une offre de formation, l'insertion professionnelle en inadéquation et inefficaces.

La revue de la presse est plus en phase avec les normes et critères édictés par l'international. Est-ce la preuve que des injonctions sont données, des recommandations sont effectuées mais la mise en pratique s'avère difficile ?

En répondant à la question de savoir quelle définition de la qualité de l'enseignement supérieur et de son évaluation, les acteurs de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne possèdent dans le cadre de la transposition du Processus de Bologne, nous avons rappelé les conditions de la mise en place du Processus de Bologne en Europe et dans le monde, ensuite les conditions de la transposition en Afrique, ce qui nous a amené à aborder la notion de la qualité dans ce contexte. Ce faisant, nous avons relevé que les motivations à l'origine du Processus de Bologne, et partant de la notion de la qualité et de l'assurance-qualité, aspect primordial des textes de Bologne ont été différentes selon les pays, les contextes économiques et sociaux. Alors que les pays européens ont créé le Processus de Bologne afin de rendre leur enseignement supérieur plus compétitif et attirer les meilleurs étudiants et enseignants, les pays africains ont été forcés d'adopter les textes de Bologne, afin de résoudre les problèmes se posant, et que leurs dirigeants ne peuvent résoudre seuls (Charlier & Croché cité par De Ketele, 2010). Il en résulte que la notion même de qualité et son évaluation doit être contextualisée mais également adaptée au contexte mondial de l'enseignement et aux critères édictés.

Une autre façon d'aborder cet aspect pourrait être de partir des particularités et besoins des économies et sociétés africaines, de même que de leurs caractéristiques et de voir comment l'enseignement supérieur pourrait contribuer à ce développement, et quels critères de la qualité pourrait-t-on arrêter.

En fonction de ces données, quelles formes et réformes conviendraient à l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne notamment pour un développement socio-économique harmonieux ?

Des perspectives et réformes émergent de nos résultats. S'il est acquis que l'enseignement supérieur doit être adapté aux besoins et particularités de nos pays africains, la notion de la qualité doit particulièrement être contextualisée. Celle-ci doit avoir des caractéristiques spécifiques : « L'un des problèmes majeurs de l'éducation en Afrique n'est pas comme le pensent la plupart d'entre nous, l'universalité ; le problème repose plutôt sur la qualité. L'Afrique a besoin de penseurs, de scientifiques, de chercheurs, de vrais éducateurs qui peuvent

potentiellement contribuer au développement sociétal (Yeneayhu, 2006) » (Kotecha, 2012, P.32)

Les perspectives peuvent s'avérer différentes mais les grands problèmes doivent trouver un début de solution : l'explosion des effectifs étudiants, le chômage des diplômés, le financement de l'enseignement supérieur, le manque et le délabrement des Infrastructures et Equipements, l'inadéquation de l'offre de formation, l'exode des compétences...etc.

En effet, une importance accordée à la qualité de l'enseignement supérieur, ainsi que le suggèrent les accords de Bologne, s'avérant transversale à la résolution des problèmes évoqués précédemment devrait aller dans le sens d'une orientation plus efficace et donc de la maîtrise des effectifs, d'une adaptation des diplômes aux structures socio-économiques, d'une diversification des financements, de la mise en place d'une politique de rénovation et d'acquisition des infrastructures et équipements, de curricula en phase avec les réalités socio-économiques ambiantes et des moyens incitatifs à l'endroit des jeunes diplômés. Toutes ces réformes ne vaudront que par une politique de la qualité embrassant les différents domaines cités.

BIBLIOGRAPHIE

ABALLEA, F. & BERCOVITZ, A, 1990, « Pour une approche non dogmatique des démarches qualité », *Études et expérimentations en formation continue*, N°6 Juillet-October, PP.41-47

ADELMAN C., 2000, "A Parallel Universe Certification in the Information Technology Guild", *Change*, Vol.32, n°32 (May/June)

ADELMAN C., 2008, *The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of European reconstruction*, Mai 2008, Institute for Higher Education Policy (IHEP), Washington.

ALAVA S., 2000, « Rôle des stratégies d'autodirection des apprentissages dans les pratiques d'études en premier cycle universitaire », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 33 (1), p.43-71

ALTBACH P. G., 2004, "Globalization and the Universities: Myths and Realities in an Unequal world", *Tertiary Education and Management*, N°1, 2004

ALTBACH, P. G. ; REISBERG, L. & RUMBLEY, L. E., 2009, *Evolution de l'enseignement supérieur au niveau mondial : vers une révolution du monde universitaire- Résumé-Rapport d'orientation pour la conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur 2009*, Paris, UNESCO

ANDERSON G., 2006, « Assuring quality/resisting quality assurance: Academics' responses to "quality" in some Australian universities », *Quality in Higher Education*, vol. XII, n° 2, pp. 161-173.

ANDREANI, J.-C. & CONCHON F., 2005, « Fiabilité et validité des enquêtes qualitatives. Un état de l'art en marketing », *Revue Française du marketing*, N°201, 2005/1-5, pp.5-21

ANNOOT E., 2012, *La réussite à l'université*, 1^{re} éd., Bruxelles, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement ».

APER, J. & HINKLE D., 1991, "State policies for assessing student outcomes", *Journal of Higher education*, 62, 5, 539-555.

- ARTE JOURNAL, 2010, « Le Processus de Bologne », *Le journal de l'actualité économique*, 08 Janvier 2010
- AUERBACH, C. & SILVERSTEIN L. B., 2003, *Qualitative Data- An introduction to Coding and Analysis*, NYU Press, September 2003
- AZAM G., 2009, *Du Processus de Bologne à la L.R.U., une catastrophe annoncée*, Université Toulouse Le Mirail 23 Mars 2009
- BANQUE MONDIALE, 1988, *L'éducation en Afrique subsaharienne, Politiques d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*
- BANQUE MONDIALE, 2003, *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur, Rapport de la Banque Mondiale*, Les Presses de l'Université Laval
- BANQUE MONDIALE, 2009 ; RESEN 2008, *Le système éducatif Béninois. Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*, Série « Le développement humain en Afrique », Document de travail de la Banque mondiale, n° 165.
- BARDIN L., 1977, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF
- BARRO, R.J.; SOLA, X. & I. MARTIN, 1995, *Economic Growth*, New York: Mc Graw-Hill
- BARRY B., 2013, « Formations Universitaires en Afrique – Enjeux et défis », Conférence : *L'Université Africaine face aux défis et enjeux actuels de développement du continent*, Tanger, 25-27 Février 2013, Association des Universités Africaines
- BAUMARD, M. & BRAFMAN, N., 2014, « Enseignement supérieur : la guerre secrète de deux clubs », *Le Monde*, Mercredi 30 Avril 2014, P.12
- BAYART, J.F. & BERTRAND, R., 2006, « De quel "legs colonial" parle-t-on ? » *Esprits*, Décembre, pp.134-160
- BEAUD M., 2001, *L'art de la thèse*, Paris, Éditions La Découverte & Syros
- BEDIN V., 2009, *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- BENCHENNA A. 2009, « Appui français à la réforme de l'enseignement supérieur marocain : quels enjeux ? Quelles finalités ? », *Journal of Higher Education in Africa*, 7(1-2), 121-140

BENGHABRIT-RAMAOUN N., La réforme des enseignements supérieurs en Algérie

BEN YAHMED B., 1966, « Hémorragie internationale », *Jeune Afrique*

BERG B. L., 1995, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 2nd Édition, Boston MA, Allyn & Bacon

BERNARD H., 1992, *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : Théorie et pratique*, Laval, Éditions Études vivantes

BERNARD H., 2011, *L'évaluation de l'enseignement universitaire. Guide pratique*, Bruxelles, De Boeck

BERNARD, H. ; POSTIAUX, N. & SALCIN, A., 2000, « Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 3, p. 625-650.

BERTHIAUME, D ; LANARES, J. ; JACQMOT, C ; WINER, L. et ROCHAT J.-M., 2011, « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) », *Recherche et formation [En ligne]*, 67 | 2011, mis en ligne le 01 mai 2015, consulté le 02 octobre 2012. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1387>

BERTRAND C., 2014, *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, Paris, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

BESSEDE 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

BEYA MALENGU B., 2012, *L'État nation à l'épreuve de la mondialisation*, Louvain-la-Neuve, Academia, L'Harmattan

BIKAS S., 1992, « Excellence and Evaluation in Higher Education: some International Perspectives for quality in Higher Education », *The International Journal of Educational management*, Vol.17 n° 3

BLASI P., 2004, « « L'exemple italien » Analyse comparative des pratiques européennes, L'évaluation et les établissements : une démarche de progrès », *CNÉ, De Berlin à Bergen : nouveaux enjeux de l'évaluation*, Dijon, 10-11 Juin 2004, Colloque du CNÉ

BLOOM, D. ; CANNING, D. & CHAN, Kevin, 2006, *L'enseignement supérieur et le développement économique en Afrique*, Banque Mondiale, Washington

BLOOM, D.; CANNING, D.; CHAN, K. & D. L. LUCA, 2014, "Higher Education and economic growth in Africa", *International Journal of Higher Education*, Vol.1, n°1, pp.23-57

BLOOM, D.; M., HARTLEY & H., ROVOSKY, 2006, "Beyond Private Gain: The Public Benefits of Higher Education" In J.J.F. FOREST & P.G. ALTBACH (Eds.), *International handbook of Higher Education*, Dordrecht, The Netherlands: Springer

BOGUE E. G., 1998, "Quality Assurance in Higher Education: The Evolution of Systems and Design Ideals", *New Directions for Institutional Research*, Volume 1998, Issue 99, pages 7-18, Autumn (Fall) 1998

BOLLAG B., 2004, *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : ce qui marche, Rapport d'une conférence régionale de formation tenue à Accra, Ghana, du 22 au 25 Septembre 2003*, Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale Washington

BOLOGNA DECLARATION, 1999, *The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education*, Bologna, 18-19 juin 1999

BORGOGNO V. & VOLLENWEIDER-ANDREW L., 1998, « Les étudiants étrangers en France : Trajectoires et devenir », *Migrations Études*, N°79

BORRAS I., 2011, « Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? », *Céreq Bref*, N°290, 4 Octobre 2011, 4 pp.

BOTHA J., 2000, "Conceptions of quality and web-based learning in higher education", *Paper read at the CITTE conference in Port Elizabeth*, University of Stellenbosch

BOUCHARD, C. & PLANTE, J., 2002, « La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer », *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 11-12/2002

BOURDON, J. ; GIRET, J.-F. et GOUDARD M., 2012, « Peut-on classer les universités à l'aune de leur performance d'insertion ? » *Formation emploi*, 117, Janvier-Mars 2012

BRENNAN, J. et al. (Eds.), 1997, « Standards and quality in higher education », *Higher Education Policy Series*, N°37, London and Bristol, (Penn.): Jessica Kingsley publishers.

- BRETON, G. et LAMBERT, M., 2003, *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Québec, PUL
- BROCKE C., 2002, *First global Forum on international Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education: A Review*, Paris, UNESCO, 17-18 October, 7-14
- BROSSARD, M. & AHANHANZO, J., 2005, « Zoom sur le système éducatif béninois », *La Lettre de l'ADEA*, pp.21-24
- BROSSARD, M. et FOKO B., 2007, *Coût et financement de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone*, Banque Mondiale, Washington D.C.
- BRUNO, I. ; P., CLEMENT et C., LAVAL, 2010, *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Éditions Syllepse
- CALMAND, J. & EPIPHANE, D. (coord.), 2014, *Evaluer les universités. Analyse critiques des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs*, Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), Relief 47, Echanges du Cereq, Mai 2014, Centre d'études et de recherche sur les qualités, Mars 2014
- CANARD F., 2006, « Action Publique au risque du client (2006) » - Communication accessible sur le site halshs-archives
- CANARD F., 2008, Manuscrit auteur, « Titre de la communication : La place des acquis des étudiants dans les démarches d'assurance-qualité des universités », *15^{ème} Colloque International de la Revue « Politiques et Management public »*
- CANNARD, C. ; ENTENMANN, S. ; PARIS, S. ; DELMAS, F. et GRAFF, C., 2012, « Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de Psychologie », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-2/2012
- CENTRA J.A., 1993, *Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- CHARLIER J.-E., 2006, « Savants et sorciers. Les universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité », *Éducation et société*, De Boeck Supérieur, 2006 / C N°18, PP.93-108
- CHARLIER J.-E., 2009, « Faire du Processus de Bologne un objet d'analyse », *Éducation et société*, 2009/2 n° 24, PP.109-125

CHARLIER, J-E. & CROCHE, S., 2003, « Le Processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducatons et sociétés* N°12, 2003/2, PP.13-34

CHARLIER, J-E. & CROCHE, S., 2010, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au Processus de Bologne », *Revue française de pédagogie*, 172 /2010, 77-84

CHARLIER, J-E. & CROCHE, S., 2012, « L'influence normative du Processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducatons et sociétés*, 2012/1 N°29, PP.87-102

CHARLIER, C. (dir.) ; GHERSI, C. & MANISSO, J.-L., 2008, « Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur, vers un changement de paradigme », *Les Actes du 25^{ème} congrès ACTES*, Montpellier du 19 au 22 mai 2008, AIPU 2008 Montpellier-France du 19 au 22 Mai 2008

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

CHICKERING & REISSER, 1993, *Education and identity*, 2nd Ed., San Francisco: Jossey-Bass

CHITOU I., 2011, « L'enseignement supérieur et la recherche dans la problématique du développement du Togo : une orientation vers la gestion entrepreneuriale », *Management & Avenir*, 2011/5 N°45, PP.126-143

CNÉ : Comité National d'Évaluation, 2003, *Livre de références, les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement*, Paris, CNÉ : Comité National d'Évaluation, 35 p.

CNÉ, 2003, *Repères pour l'évaluation, Rapport 2002 au Président de la république*, La Documentation Française, Paris.

CNÉ, 2004, *Colloque Cné : De Berlin à Bergen, Nouveaux enjeux de l'évaluation*, Dijon, 10 et 11 Juin 2004, P.28

CNÉ: Comité National d'Évaluation, 2005, *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* (Standards and Guidelines for Assurance Quality in the European Higher Education

Area) – European Association for Quality Assurance in Higher Education www.enqa.net, Helsinki

COLEMAN, J. & COURT, D., 1993, *University Development in the Third World, the Rockefeller Foundation Experience*, New York: Pergamon Press.

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, 2009, *Rapport de la commission au conseil, au parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des régions : Rapport sur la situation de l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles le 21-09-2009. COM 2009/487 final

COMMISSION EUROPEENNE, 1991, *Mémorandum on higher education in the European Community*, COM (91) 388

COMMISSION EUROPEENNE, 2009, *Programme Nyerere-Erasmus*

COMMISSION EUROPEENNE, 2010, Appel à proposition EACEA/35/2010- Programme de mobilité universitaire INTRA ACP Afrique (Mwalimu Nyereye) Caraïbes et Pacifique, Brussels

Communication de R. NORMAND, 2006, « L'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils ? » *Colloque « L'évaluation des politiques d'éducation et de formation »*

Communiqué de Bergen, 2005, « L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur-Réaliser les objectifs », Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 Mai, 2005

Communiqué de Berlin, 2003, « Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur à Berlin le 19 septembre 2003

Communiqué de Bucarest, 2012, « Exploiter pleinement notre potentiel : consolider l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Bucarest, 26-27 Avril 2012

Communiqué de Budapest-Vienne, 2010, *Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur*, le 12 mars 2010

Communiqué de Londres, 2007, « Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : répondre aux défis de la mondialisation », Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Londres, 17-18 Mai 2007

Communiqué de Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009, « Processus de Bologne 2020 : L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie », Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 avril 2009

Communiqué de Prague, 2001, « Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur », Communiqué de la Conférence des ministres de l'enseignement supérieur, Prague, le 19 mai 2001

Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009, *À la hauteur : le défi à démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada*, Les défis de l'enseignement postsecondaire au Canada, Ottawa, Le Conseil, 39 p.

Conseil Inter-Académie, 2004, *Réaliser la promesse et les potentialités de l'agriculture en Afrique*, Amsterdam : Conseil Inter-Académie

Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012, *L'assurance-qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre, Avis à la Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport*, Gouvernement du Québec, Février 2012

COOK M., 2004, « L'évaluation de l'université d'Exeter », Analyse comparative des pratiques européennes, L'évaluation et les établissements : une démarche de progrès », *CNÉ, De Berlin à Bergen : nouveaux enjeux de l'évaluation. Dijon, 10-11 Juin 2004*, Colloque du CNÉ, P.60

CORNISH J.-J., 2005, « Blair, le gouvernement colonial ? », 13 Juin 2005, *Mail and Guardian online*, Afrique du Sud

COSNEFROY, L. ; EVANS, L. & VERRE, P., 2016, « Chapitre 2 : Processus de Bologne et nouvelle excellence : impact sur les missions et le développement professionnel des enseignants-chercheurs » In DE KETELE, J.-M. ; HUGONNIER, B. ; PARMENTIER, P. & COSNEFROY, L. (Eds.). 2016, *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck, Collections Pédagogies en développement

COULON A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF

COULON, A. & PAIVANDI, S., 2003, *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. Rapport pour l'Observatoire de la vie étudiante*, Mars 2003

COUNIL, E. ; DANIAU, Côme & ISNARD, H., 2007, *Étude de santé publique autour d'une ancienne usine de broyage d'amiante : le comptoir des minéraux et matières*

premières à Aulnay-sous-Bois (Seine Saint Denis). Pollution environnementale entre 1938 et 1975 : Impacts sanitaires et recommandations. Saint Maurice : Institut national de veille sanitaire

CRAHAY M., 2003, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Éditions De Boeck, 2^{ème} édition Bruxelles

CROCHE S., 2009, « L'université circonscrite par Bologne », *Émulations*.

CROSBY P.B., 1979, *Quality is Free*, New York: Mc Graw-Hill

CURVALE, B., 2006, *ENQA dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur*, Bruxelles, 18 décembre 2006

CURVALE, B., 2008, *Le Processus de Bologne et le cadre des démarches qualité dans l'EEES, Évaluation dans l'enseignement supérieur*, réf. du 15 janvier 2012, http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/08-09/qualité/curvale/medias/curvale_b_qualité.pdf.

CUSSO R., 2006, « La Commission Européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, pp 193-214

CUSSO R., 2012, « L'activité statistique de l'organisation économique et financière de la société des Nations : un nouveau lien entre pouvoir et quantification », *Histoire & Mesure*, XXVII-2, pp 109-138

DALSHEIMER-VAN DER TOL N., 2010, « Le Processus de Bologne et l'assurance qualité », *Les dossiers Insertion, Éducation et Société. Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité*, no 198, déc. PP. 9-30.

DAMNE VAN, D., 2002, « Trends and models in international assurance quality », *Higher education management and policy*, Volume 14, N°3, PP.93-136

DANNER M, 1999, *Améliorer la réussite au premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement* (Thèse de doctorat) Université de Bourgogne, Dijon

DANNER M, 2000, « A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, n°33, 1, pp.25-41

DAWE H. A., 1984, « Teaching: A Performing Art », *Phi Delta Kappan*, vol. LXV, n° 8, pp. 548-552.

DE BLOOM ; M., HARTLEY & H., ROVOSKY, 2004, « Au-delà du gain privé : Les avantages publics de l'Enseignement supérieur », James J.F. FOREST et Philip G. ALTBACH, eds., *Guide international sur l'Enseignement supérieur*

Déclaration de Bologne, 1999, *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*, 19 juin 1999, Bologne

Déclaration de la Sorbonne, 1998, « Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur », A l'occasion du 800^{ème} anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998

Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^{ème} : Vision et actions et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur, 1998, adoptés par la *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, « L'enseignement supérieur au XXI^{ème} : Visions et actions », 9 Octobre 1998

DE CLERCQ M., GALAND B. & FRENAY M., 2013, «Achievement among first year university students: an integrative and contextualized approach », *European Journal of Psychology of Education*, 28 (3), 641-662

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

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

DEJEAN J., 2006, « Les réticences de l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture française ? » In : N. REGE COLET et M. ROMAINVILLE, *La pratique enseignante en mutation à l'université*, p.61-80, Bruxelles, De Boeck

DEJEAN J., 2007, « Entre évaluation et contrôle », in A. Heldenbergh (dir.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, pp. 15-53.

DE KETELE, J.M., 1998, « L'enseignement supérieur au 21^{ème} siècle : vision et action », *L'enseignement supérieur face aux défis. Documents d'orientation au congrès national sur l'enseignement supérieur*, Paris : Document UNESCO

DE KETELE J.-M., 2010, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, 172, Juillet-Août-Septembre 2010, 5-13

DE KETELE J.-M., 2014, « L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation », *Recherche & formation*, 3/2014 (n° 77), p. 73-85.

DE KETELE, J.-M. ; HUGONNIER, B. ; PARMENTIER, P. & COSNEFROY, L. (Eds.). 2016, *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck, Collections Pédagogies en développement

DE KETELE, J. ; PALOMBA, D., 2016, « Chapitre 4 : L'innovation au service de l'excellence » In DE KETELE, J.-M. ; HUGONNIER, B. ; PARMENTIER, P. &

COSNEFROY, L. (Eds.). 2016, *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck, Collections Pédagogies en développement

DETROZ P., 2007, *Évaluation des enseignements : de la contrainte administrative à l'amélioration des pratiques*, Fribourg : Centre de Didactique Universitaire, Université de Fribourg.

DIALLO, A. & BOULLI, 2003, « Améliorer la participation des Femmes dans l'enseignement supérieur : Cas de l'Université Abdou Moumouni de Niamey » (Communication disponible à www.worldbank.org/afr/teia)

DIAS M.A., 2005, « Social commitment of the universities against the commercialization attempts », Communication on meeting of Nobel Prize awarded, Catalonia's Polytechnic University, Barcelona

DOCHY, F.; SEGERS, M.; VAN DEN BOSSCHE, P. & GIJBELS, D., 2003, « Effects of problem-based learning: a meta-analysis », *Learning and Instruction*, 13,533-568

DOCQUIER F., and MARFOUK A., 2005, "International Migration by Educational Attainment 1990-2000." *World Bank Policy Research Working Paper* No. 3382, The World Bank, Washington, D.C.

DOHERTY G.D., 1995, "BD 5750 parts 1 and 2/ ISO 9000 (series), 1987 and education-do they fit and is worth it", *Quality Assurance in Education*, 3, pp.3-9

DOUGLAS J. & DOUGLAS A., 2006, « Evaluating teaching quality », *Quality in Higher Education*, vol. XII, n° 1, p. 3-12

DUGUET A., 2015, « Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité », *Revue française de pédagogie*, 192, Juillet – Août- Septembre 2015

DUPONT S., DE CLERCQ M. et GALAND B., 2015, « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, 191, Avril-Mai-Juin 2015, pp.105-136

DURU-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire*, Seuil

École centrale de Lille, 2005, « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : l'enseignement supérieur nouveaux contextes, nouvelles compétences », *Thématique : Effets de la mondialisation : l'assurance qualité des formations supérieures professionnelles, Lille 1-2-3 Juin 2005.*

École Nationale de la Santé Publique, 2005, *Accréditation de dispositifs de formations supérieures professionnelles. Référentiel Qualité*, Direction de l'évaluation et du développement pédagogique, Rennes, Novembre 2005

EIGLIER P., LANGEARD E., 1993, *Servuction, Le marketing des services*, 4th éd., Ediscience International, Paris

Enseignement supérieur au Sénégal, Développement récents et tendances

Entretien Le monde.fr, 2013, « Les responsables politiques ne règlent que les questions accessoires de l'enseignement supérieur » Pierre Tapie, Le 16 Juillet 2013, URL : enseignementsup.blog.lemonde.fr/2013/07/16/les-responsables-politiques-ne-reglent-que-les-questions-accessoires-de-lenseignement-supérieur/

ESPINOZA-FIGUEROA F., 2008, "European Influences in Chilean and Mexican Higher Education: The bologna Processes and the Tuning Project", *European Education*, 40 (1), 63-77

ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LES PAYS DE L'UEMOA, 2004, « Phase 1 : Synthèse et options d'appui. Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et Qualité. » Rapport final, Novembre 2004.

EU-Africa, 2008, *Cooperation in higher education*

ÉYEBIYI E. P., 2011, « L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 3 | 2011

EYRAUD C. et al., 2011, « Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur », *Revue française de socio-économie*, 1, N° 7, pp.147-168

FADIGA, K., 2004, « Les impacts de la mondialisation sur l'éducation », *Revue ivoirienne des sciences de l'éducation*, N°5 Février 2004, 2004, PP. 74-82

FAVE-BONNET, M.-F., 2007, *Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la « traduction » française de « quality assurance »*, réf. du 10 décembre 2011

FEIGENBAUM A.V., 1961, *Total Quality Control*, New York: Mc Graw-Hill

FELDMAN K. A., 2007, « Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings ». In R. P. Perry & J.C. Smart (dir.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based approach*. New York : Springer, p.93-129.

FELOUZIS G., 2001, « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, n°136, Entrer, étudier, réussir à l'université (JUILLET-AOÛT- SEPTEMBRE 2001), pp.53-63, Publié par École Normale Supérieure de Lyon

FEUDJIO Y. B. D., 2009, « L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives », *JHEA/RESA* Vol.7, Nos 1 & 2, PP. 141-157.

FONTAINE, S., & PETERS, M., 2012, L'abandon des étudiants à l'université : État de la question. In M. Romainville & C. Michaut : *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Coll. Perspectives en Éducation et Formation (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

FORNASIERI, I. ; LAFONT, L. ; POTEAUX, N. & SERE M.-G., 2003, « La fréquentation du tutorat : des politiques différenciées- Enquête au sein de huit universités françaises », *Recherche et formation*, N°43

FORNER, Y., & SIMONOT, C., 2001, « Motivation et adaptation à l'université », *Psychologie et psychométrie*, 22(1), 59-73.

- FRICKEY, A., & PRIMON, J. L., 2003, « Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure », In G. FELOUZIS (dir.), *Les mutations actuelles de l'université* (p.229-249). Paris : Presses universitaires de France.
- FROMENT E., 2008, « Bologne et le défi de la qualité », *Les Actes du 25^{ème} congrès ACTES Montpellier du 19 au 22 mai 2008*, AIPU 2008 Montpellier-France du 19 au 22 Mai 2008
- GALAND, B & FRENAY, M., 2005, *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- GALAND, B.; RAUCENT, B., & FRENAY, M., 2010, "Engineering students' self-regulation, study strategies, and motivational beliefs in traditional and problem-based curricula", *International Journal of Engineering*, 26, 523-534.
- GARCIA S., 2006, « L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 5 | 2006
- GARCIA S., 2007, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007/1 N°166-167, PP.80-93
- GARCIA S., 2008a, « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? » *Genèses*, 2008/1 N° 70, PP.66-87
- GARCIA S., 2008b, « L'évaluation des enseignements : une révolution invisible », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2008/5 n° 55-4bis, p. 46-60.
- GARCIA S., 2011, « L'université contre les universitaires. Processus de Bologne et réformes nationales », Conférence-Débat organisée par l'association des amis du Monde diplomatique de Lyon, Mardi 29 novembre 2011
- GARVIN D, 1988, *Managing Quality*, The Free Press, New York.
- GHOUATI A. 2009, « Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique », *Journal of Higher Education in Africa*-7(1-2), 61-78
- GILMORE H.L., 1974, "Product conformance cost", *Quality Progress*, 7, 5, 16-19

GIOAN P. A., 2007, « Higher Education in Francophone Africa: What Tools Can Be Used to Support Financially Sustainable Policies? » *Working Paper 135*, World Bank, Washington

GIRET, J.-F. & GOUDARD, M., 2010, *Mesure des effets établissements sur le salaire des diplômés du supérieur*, Groupe d'exploitation Génération 2004 Net.doc 72, Octobre 2010

GORGA A., 2009, *Les politiques universitaires suisse et roumaine à l'épreuve des instruments de la qualité dans le cadre du Processus de Bologne*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève

GOUDIABY J.-A., 2009, « Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une Réforme « globale », *JHEA/RESA* Vol. 7, Nos. 1&2, pp. 79–93
Gouvernement de la République de Mauritanie, Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté

Gouvernement du Malawi, Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté

Gouvernement du Mozambique, Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté

Groupe de travail sur l'harmonisation de la formation continue, 2007, *Assurance-qualité pour les activités de formations continues offertes aux architectes du Canada. Normes internationales sur les activités de formation continue et leurs fournisseurs*, 17 Juillet 2007

GUELLEC, D. et RALLE P., 1997, *Les Nouvelles Théories de la croissance*, La Découverte, coll. « Repères », nouvelle édition, Paris

HALVORSEN, T. & MICHELSEN, G.G., 2004, "Identity formation or knowledge shopping? Globalisation and the Future of University, Education and Research in Africa", Communiqué lors de l'atelier de l'AUA-Accra, Ghana

HARTER S., 1981, "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom; Motivational and informational components", *Developmental Psychology*, 17, 300-312

HARVEY, L., 2008, « Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international », *Préparé pour le Colloque sur l'assurance de la qualité du CMEC tenu à Québec les 27 et 28 mai 2008, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada)*, 42 p.

HARVEY, L. & GREEN, D., 1993, "Defining quality", *Assesment and Evaluation in Higher Education*, Vol.18 No 1, PP.9-34

HAUG G., 2001, « L'employabilité en Europe, dimension-clé du processus de convergence dans un espace universitaire européen », *Revue Politique d'Éducation et de Formation*, N°2, pp.11-26

HAUG G., 2003, « Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future », *European Journal of Education*, vol. 38, n° 3, pages 229-241, September 2003

HAYWARD F., 2006, « Mécanismes d'assurance-qualité des systèmes d'enseignement supérieur privés et publics. Accréditation et qualité de l'audit en Afrique », *Communication présentée à la conférence sur l'enseignement supérieur au cœur des stratégies de développement en Afrique francophone*, organisé du 13 au 15 Juin 2006 à Ouagadougou, Burkina Faso

HENAFF N., 2006, « Enseignement supérieur : la qualité de l'éducation et son évaluation », *Extrait de la présentation faite lors de la 7e Conférence régionale des recteurs des universités membres de l'Agence universitaire de la francophonie en Asie-Pacifique*, tenue à Ho Chi Minh, au Vietnam, en 2006, réf. du 5 décembre 2011, http://www.vn.refer.org/confrasie/conf7/docs/nolwen_henaff_fr.pdf.

HUGON P., 1994, « La crise des systèmes éducatifs dans un contexte d'ajustement », *Afrique contemporaine*, numéro spécial, 4e trimestre, pp. 260-277.

HUGONNIER Bernard, 2016, « Chapitre 5 : L'évaluation de l'enseignement supérieur dans l'optique des deux excellences : élitiste ou sociale et sociétale » In DE KETELE, J.-M. ; HUGONNIER, B. ; PARMENTIER, P. ; COSNEFROY, L. (Eds.). 2016, *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck, Collections Pédagogies en développement

HUTMACHER W., 2001, « L'université et les enjeux de la professionnalisation », *Politiques d'éducation et de formation*, 2 (2), 27-48

IIEP, Le rôle croissant de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, www.iiep.unesco.org

JACOBSEN I., 2005, "States criticized on standards for veteran teachers", *Education Week*, 5 janvier, 11

JAILLET A., 2009, « La présence des enseignants chercheurs étrangers dans l'enseignement supérieur », *Education et sociétés*, 23, 169-187

JAROSZEWSKI E., 2011, International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education –INQAAHE, Conférence 2011 «Assurance qualité : fondements pour le futur» du 4 au 7 avril 2011 : compte rendu, 12 p., réf. du 5 décembre 2011, <http://www.aeqes.be/documents/INQAAHE%20Conference%202011%20Madrid%20%20Compte-rendu.pdf>.

JENKINS H., 1995, « Education and Production in the United Kingdom », *Economics Discussion Paper* N° 101, Nuffield College, Oxford University.

JOLIVET, J.-L., 2004, « La commission d'évaluation a 20 ans », *CNÉ, De Berlin à Bergen : nouveaux enjeux de l'évaluation*, Dijon, 10-11 Juin 2004, Colloque du CNÉ

JURAN J.M. & GRAYNA F.M. (Eds), 1988, *Quality Control Handbook*, 4^{ème} édition révisée, New York: Mc Graw-Hill

KEMBER D. & Mc NAUGHT C., 2007, *Enhancing university teaching*, Londres & New York, Routledge

KHELFAOUI H., 2009, « Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la "situation coloniale" ? », *JHEA/RESA* Vol.7 N°1&2, pp.1-20

KINGDON, J. W., 1984, *Agendas, Alternatives and public policies*, Boston (Mass.): Little, Brown and Co.

KNIGHT, J., 2003, « Trade Talk Four Modes », *International Higher Education*, N°31 (spring), PP.3-5

KNIGHT, J., 2004, « Enseignement transnational dans un environnement commercial : complexité et répercussion des politiques », *AVA (27-29 avril 2004) : Les implications de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique*, p.67-120. *Actes de l'atelier de l'AUA. Accra/Ghana : Association des Universités Africaines Atelier sur les répercussions de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique, Accra, Ghana du 27 au 29 Avril 2004*, Accra/Ghana : AUA 2004

KOHLER J., 2003, « L'assurance-qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes en tant que mécanismes de réglementation dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur », *Enseignement supérieur en Europe*, vol.28, n°3, pp.317-330.

KONE M., 1984, Le séjour d'études des étudiants sénégalais, Mémoire de maîtrise, Université Paris 8

KOSLOWSKI III, F.A., 2006, "Quality and assessment in context: A brief review", *Quality Assurance in Education*, 14 (3), 227-288

KOTECHA P., Ed., 2012, *Profil de l'enseignement supérieur en Afrique Australe. Tome 1 : Perspective régionale*, SARUA

KOULYKOVA V.G., 2015, *Évaluation des étudiants : approche pédagogique*, Kiev, Université nationale technique d'Ukraine « Institut polytechnique de Kiev », 5/2015

KUH, G. D.; KINZIE, J.; SCHUH, J. H.; WHITT E. J. and Associates, 2011, *Student success in Colleges. Creating Conditions That Matter*, Jossey-Bass, Wiley

La Commission de Travail sur l'Enseignement Supérieur et la Société (CTES), 2000, *L'Enseignement supérieur dans les pays en voie de développement : Péril et promesse*, Banque mondiale, Washington DC.

La lettre de l'ADEA, Volume 17, Numéro 3/4, Juillet-décembre 2005

La lettre de l'étudiant, 2001, *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Prague, le 19 Mai 2001

LAMOURE RONTOPOULOU, J., 1994, « L'université africaine à la croisée des chemins », *Afrique contemporaine. Crises de l'éducation en Afrique*, numéro spécial octobre-décembre, Paris : La Documentation française.

LAMOURE- RONTOPOULOU J., 1998, *L'évaluation de l'enseignement supérieur*, Paris, UNESCO

LANDER, E., 2004, « Reflexions latino-américaines sur l'université, les savoirs hégémoniques et l'ordre libéral dominant » In *L'influence des marchés sur l'université- Point de vue du Sud*, Paris, L'Harmattan, pp.33-35

LANGE, M.-F., 2003, « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, 1-2, pp.143-166

LEBEAU Y., 2006, « Les universités, espace de médiation du global au local », Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et Sud (Yann Lebeau, dir.), *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, N°5, pp.7-14

LEMISTRE P., 2008, Objectif 50% de diplômés de l'enseignement supérieur versus déclassement des jeunes, *NET.DOC, LIRHE (centre associé)*, Cereq, pp.3-36

LEWIS Richard, 2011, « L'avenir de l'assurance qualité au sein du système mondial d'enseignement supérieur », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 2 : mondialisation*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, pp. 380-415.

« L'enseignement supérieur privé », 2002, Un forum sur les politiques éducatives, Tbilissi, Géorgie, 25-26 Avril 2002

LIGHT G. & COX R., 2001, *Learning and Teaching in Higher education. The reflective professional*, Londres, Paul Chapman Publishing

MACHADO DOS SANTOS S., 2000, *Introduction to the Theme of Transnational Education*, Conference of the Directors General for Higher Education and the Heads of the Rector's, Conference of the European Union, Aveiro, 3 avril

Mac GREGOR K., 2009, *Southern Africa: Study identifies 20 Higher Education Challenges*

Magna Charta Universitatum, 1988, Bologne le 18 septembre 1988

MAINGARI D., 2011, « Exode des cerveaux en Afrique : réalités et déconstruction du discours sur un phénomène social », *Education et sociétés*-28131-148

MARTIN, M. et STELLA, A., 2007, *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation

MARTIN M., 2014, « Vers l'assurance-qualité de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone de l'ouest : Expériences récentes et perspectives d'évolution, Réflexions à partir des résultats de deux formations en apprentissage mixte », organisées dans le cadre du projet EWAQAS, UNESCO, Publié par l'Institut International de planification de l'éducation.

MARTIN M. (Dir.), 2014, *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques, avec quels effets ?* Institut International de planification de l'éducation, UNESCO.

MATERU P., 2007, *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : État de la question, défis, opportunités et pratiques positives*, Banque Mondiale, Région Afrique, Département du développement humain, Juin 2007

MATERU P., 2007, *Higher Education Quality Assurance in Sub Saharan African. Statuts challenges, opportunities, and promising practices*, Africa Region Development Department, World Bank Working Paper N° 124, The world Bank, Washington D.C

MAYERE A., ALBERTINI J.M. & GESSE C., 1990, « La qualité de la formation, service compris », *Études et expérimentations en formation continue*, No 6 Juillet-Octobre, PP.3-7

MENARD, L., 2012, « Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire » In M. Romainville et C. Michaut : *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Coll. Perspectives en Éducation et Formation (pp.177-198). Bruxelles : De Boeck

MICHAUT, C., 2000, *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* (Thèse de doctorat) Université de Bourgogne, Dijon

MILLET, M., 2003, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon

MINGAT A., 2012, *ETFP et Enseignement supérieur dans le contexte africain : dynamique des effectifs et des emplois et question de qualité des services offerts, d'équité et de gouvernance*, Janvier 2012, TD 12/1, IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation)

MISPELBLOM, F., 1995, *Au-delà de la qualité*, Paris, Syros.

MOHAMEDBHAÏ G., 2005, La mobilité des étudiants et le monde en développement : qui gagne quoi ? Document présenté lors de la 16^{ème} conférence annuelle de l'EAIE, Cracovie, Pologne, Septembre 2005

MOODIE G., 2008, *From Vocational to Higher Education: An International Perspective*, Londres, Open University Press.

MORPHEW C.-C., HUISMAN J., 2002, « L'utilisation de la théorie institutionnelle pour la réorientation de la recherche sur la déviation académique » In UNESCO-CEPES. *Les classements des institutions supérieures- Enseignement Supérieur en Europe*. Vol XXVII n°4, p. 127-146

- MULLER P. et RAVINET P., 2008, « Construire l'Europe en résistant à l'UE ? Le cas du Processus de Bologne », *Revue internationale de politique comparée*, 2008 /4 Vol. 15, pp. 653-665
- MUSSELIN C., 2008, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, 2008/2 N°39, pp. 13-24
- M'PIAYI A., 1999, *Les déterminants de la réussite, le cas du Deug B à l'université de Bourgogne*. Sous la direction de Jarousse, J.P., Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 392 p.
- NARAGHI E., 1965, *Le problème de l'émigration des scientifiques et des techniciens (l'exode des compétences ou « brain drain »)*, Paris, UNESCO
- NATIONS-UNIES, 2015, *Objectifs du Millénaire pour le développement, Rapport 2015*, New York
- NEAVE G., 1996, « L'enseignement supérieur en transition », *Gestion de l'enseignement supérieur*, 8 (3), pp. 17-27
- NEPAD, 2002, *Human Development Program: Bridging the Education Gap*, Midrand
- NICHOLSON K., 2011, "Teaching and Learning Development officer", *Quality Assurance in Higher Education: A review of the literature*, Council of Ontario Universities Degree level, Expectations Project, MC Master University, January
- NICOURD, S. ; SAMUEL, O. et VILTER, S., 2011, « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue française de pédagogie*, 176 /2011, 27-40
- NIERGAARD P., 1999, "Quality management: a survey on accomplished results", *International Journal of Quality & Reliability Management*, 16, 3, 227-289
- NTIBA SHIRAKANDI L., *Université du Burundi face au Processus de Bologne ou l'inéluctable réforme de l'enseignement supérieur*, 18 Octobre 2009
- NOGUEIRA, M.A. & AGUIAR A., 2008 « La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une 'bonne volonté internationale' ? », *Éducation et Sociétés*, 21, 105-119

NOTE D'ORIENTATION, 2015, « Assurer la qualité, l'excellence et la pertinence dans les universités africaines », *Sommet sur l'enseignement supérieur en Afrique*, 10-12 Mai 2015

N'DIOR B., 2013, *Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD. Le cas du Sénégal*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Soutenue le 29 mai 2013, Université de Strasbourg, École doctorale Humanités LISEC (EA 2310)

Objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, 2001, *Rapport du Conseil « Education » au conseil européen sur les « objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation » du 14 Février 2001*

OCDE, 1999, *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur, Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur*, OCDE, P.36

OCDE, 2004, « Internationalisation de l'enseignement supérieur », *L'observateur de l'OCDE*, Août 2004, PP.1-8

OCDE, 2008, « Au-delà des classements : évaluer la qualité de l'enseignement supérieur. Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur », *Conférence Générale OCDE/IMHE organisé du 08 au 10 Septembre à Paris sur le thème « Enseignement supérieur : qualité, pertinence et impact »*, Décembre 2008

PAIVANDI S., 2010a, « La qualité de l'apprentissage et la performance universitaire des étudiants », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, Septembre 2010

PAIVANDI S., 2010b, « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172, Juillet-Septembre 2010, Mis en ligne le 01 Décembre 2010

PAIVANDI S., 2011, « La relation à l'apprendre à l'université », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-2

PAIVANDI S., 2015, « Réussite universitaire et qualité des apprentissages : débats critiques », *Réussite et échec dans l'enseignement supérieur- Quels éclairages de la recherche ?* 16-17 décembre 2015, Paris

PANORAMA, 2005, « En chiffres, la participation au supérieur en Afrique » In *La lettre de l'ADEA*, Volume 17, Numéro 3/4, Juillet-décembre 2005, pp.14-15

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A. et BERRY L.L., 1985, "A Conceptual model of service quality and its implications for further research", *Journal of Marketing*, 49, 4, 41-50

PARMENTIER, P. ; PALOMBA, D. & DE KETELE J.-M., 2016, « Chapitre 1 : Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ? » In DE KETELE, J.-M. ; HUGONNIER, B. ; PARMENTIER, P. ; COSNEFROY, L., 2016, *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* De Boeck Supérieur s.a., Collections Pédagogies en développement

PASCARELLA E., TEREZINI P., 1991, *How college affects students. Findings and insights from twenty years of research*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

PEACE LENN, M., 2004, *Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and Pacific*, Human Development Sector Unit East Asia and the Pacific Region, The World Bank, Washington D.C., 2004

PERELLON J. F., 2003, *La qualité dans l'enseignement supérieur : reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe, Analyse d'une révolution*, Lausanne, Presses Polytechniques Universitaires Romandes, 2003

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.

PERRET B., 2001, *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Découverte,

PERRET C., BERTHAUD J. et BENOIST S., 2015, « Essai de mesure de l'efficacité d'un plan « Réussite en Licence » selon les acquis initiaux des étudiants », *Revue française de pédagogie [En ligne]* 183, Avril-Mai-Juin 2015

PESQUEUX Y., 2010, *Institution & organisation*

PETERS T.J. et WATERMAN R., 1982, *In Search of Excellence: Lessons From America's Best-run Companies*, New York: Harper and Row

PICCININ S., 1999, « How individual consultation affects teaching », in C. Knapper & S. Piccinin (dir.), *Using consultants to improve teaching*, p. 71-84

PÔLE DE DAKAR, 2008, *Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : Eléments de cadrage*, Novembre 2008

PRATT D., 1997, "Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education", *Higher education*, 34 (1), 23- 44.

QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, Collection Psycho Sup

Rapport de la commission

RAVINET P., 2007, *La genèse et l'institutionnalisation du Processus de Bologne : entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, Thèse de doctorat en Science politique, Paris, Institut d'Études Politiques, p. 285-362

RAVINET P., 2008, « From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel increasingly bound by their Commitment to the Bologna Process », *European Journal of Education*, vol. 43, n°3, 2008, p. 353-367.

RAVINET Pauline, 2009, « Comment le Processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, 2009/2 n° 24, p. 29-44.

REGE COLET N., 2004, « Évaluation des enseignements et pilotage de l'Université », *Revue Académique électronique*, Vol. 3. Disponible à <http://www.hep-bejune.ch/fr/revueelectronique.asp>

REGE COLET N., 2009, « L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt », in M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 235-254

RESEN BENIN, 2014, Rapport d'état du système éducatif. Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation, IIEP-UNESCO, Pôle de Dakar, Juillet 2014

RESEN COTE D'IVOIRE, 2002

RESEN MALI, 2010, *Le système éducatif malien. Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système*, Banque internationale pour la reconstruction et le développement/ Banque Mondiale

ROBBINS, S. B., OH, I., LE, H., & BUTTON, C., 2009, " Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses", *Journal of Applied Psychology*, 94, 1163-1184.

ROCARE, 2007, Les politiques de l'enseignement supérieur et leurs implications sur le développement économique et social de la Côte d'Ivoire de 1960 à 2006, Rapport de recherche. Chercheurs : Dr DIARRA Ibrahim, KOUADIO Koffi Éric, Yaya Ouattara, MAIGA Mariam. Parrain du projet : Zakaria BERTHE. Pays : Côte d'Ivoire

ROCARE, 2008, Rapport de recherche : Enseignement supérieur et développement socio-économique dans les pays d'Afrique de l'Ouest : Exemples des universités du Burkina Faso, Marraine du projet : D^r Kadidia SANON. Chercheurs : Hervé KAFIMBOU, Jean SANON, Alassane OUEDRAOGO, Jeanne ZOUNDI, Pays : Burkina Faso, Juin 2008

ROCHE D., 2009, *Réaliser une étude de marché avec succès*, Groupe Eyrolles

ROMAINVILLE M., 2002, *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, Rapports établis à la demande du Haut-Conseil de l'évaluation de l'école, Décembre 2002

ROMAINVILLE M., 2009, « Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité », In M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 145-165.

ROMAINVILLE, M. & COGGI C., 2009, *L'évaluation de l'enseignement par les résultats*, Bruxelles, De Boeck

RWANTABAGU, H., 2006, « La qualité de l'enseignement supérieur face aux défis d'une société en mutation », *Actes du Colloque de Ouagadougou*

SAARINEN T., 2009, « Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur : analyse des discours sur la qualité et de leurs conséquences sur les changements de politique », *Éducation et sociétés*, 2009/2 n° 24, p. 79-92

SAARINEN, T., et T. ALA-VAHALA, 2007, « L'accréditation, le Processus de Bologne et les réactions nationales : l'accréditation comme concept et comme action », *L'internationalisation de l'enseignement supérieur - L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 32, no 4, p. 333-346.

- SACHS J., 1994, « Strange yet compatible bedfellows: quality assurance and quality improvement », *Australian Universities Review. The*. Vol.37, n°1, 22-25
- SACK, R. & SAIDI, M., 1997, « Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères de l'éducation : audit de la gestion des ministères de l'éducation », *Principes de la planification de l'éducation*, n° 54. Paris : UNESCO/IIEP.
- SAINT W., 2005, « Enseignement supérieur et développement », Banque Mondiale, *La Lettre de l'ADEA, Association pour le développement de l'éducation en Afrique : Quel enseignement supérieur pour l'Afrique ?* Volume 17 N°3/4, Juillet-Décembre 2005
- SALL A. S., 2012, *Les mutations de l'enseignement supérieur en Afrique : le cas de l'université Cheick Anta Diop de Dakar (UCAD)*, l'Harmattan Sénégal
- SALMI J., 2009, *Le défi d'établir des universités de rang mondial*, Banque Mondiale
- SAUVCA, 2002, "Quality Assurance in South African Universities", *Views from SAUVCA's National Quality Assurance Forum*.
- SCAD PLUS, 1998, *Qualité de l'enseignement supérieur : Recommandation (CE) N°561/98 du conseil du 24 Septembre 1998 sur la coopération européenne, visant la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur [Journal officiel L 270 du 7-10-1998]*
- SCHENKER-WICKI A., 2002, « Accréditation et assurance-qualité : le modèle suisse », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Éditions de l'OCDE, Vol.14, N° 2
- SCHENKER-WICKI, A. & HURLIMANN M., 2006, « Universités suisses : échec ou succès du financement fondé sur les résultats ? Analyses à posteriori », *Politiques et Gestion de l'enseignement supérieur*, 2006/1 N°18, pp.61-78
- SEDDOH K.F., 2003, « Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique », UNESCO-CEPES *Quartely Review Higher Education in Europe*, XXVIII, 1, pp. 31-39
- SENECAL, C. ; VALLERAND, R.J. et PELLETIER, L.G., 1992, « Type de programme universitaire et le sexe de l'étudiant : effets sur la perception du climat et sur la motivation », *Revue des Sciences de l'éducation*, XVIII, 375-388
- SHAVA L.B., 2008, « The Bologna Process and the European Gain – Africa's Development Demise? », *European Education*, 40 (1); 97-106
- SILVERMAN D., 1999, *Doing Qualitative Research: A practical handbook*, Sage Publication, London

SYLIN, M. & DELAUSNAY, N., 2005, « Les démarches de qualité dans l'enseignement supérieur : quels choix méthodologiques fondamentaux », *8^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation* N° 335, Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs

SHULMAN L., 1993, « Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude », *Change*, vol. XXV, n° 6, p. 6-7.

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 XIII^{èmes} Journées des IAE*, Toulouse, 16-17 Avril 1996, pp.16-33

SONTAG G., 2008, *Nous pouvons en témoigner : ils apprennent ! Utiliser des évaluations multiples pour mesurer les acquis des étudiants en matière de compétences informationnelles*, Traducteur : Cécile Taintou, Tosca consultants, 15 Juillet 2008, California State University San Marcos, Californie, États-Unis

SOULIÉ, C., 2002, « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : autoanalyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, 4(38), 11-39

STANDARDS NEW ZEALAND, 1994, *Quality Management and Quality Assurance – Vocabulary*, Australian/New Zealand Standard AS/NZS ISO 8402.

STENSAKER, B. & HARVEY, L., 2006, "Old wine in new bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education", *Higher Education Policy*, 19, pp. 65-85.

STOKES P., 2001, *A Global Education Market? Global business building local markets*, Eduventures white paper

SUBOTZKY G. et AFETI G., 2005, « Différenciation et articulation : évolution et défis », *La Lettre de l'ADEA, Association pour le développement de l'éducation en Afrique : quel enseignement supérieur pour l'Afrique ?* Volume 17 N° 3/4, Juillet-Décembre 2005 P.5

SUZIP Interview, Comprendre l'étudiant et sa temporalité pour améliorer la pédagogie à l'université. Rencontre avec Saeed Paivandi, le 27 Octobre 2016

TEDGA P.J.M., 1988, *Enseignement supérieur en Afrique noire francophone, la catastrophe ?* Paris, Édition l'Harmattan, PUSAF

- TILAK JBG, 2003, « L'enseignement supérieur et le développement », Communication de conférence, Séminaire international, Université XXI
- TILAK JBG, 2003, « Higher Education and Development in Asia », *Journal of Educational Planning and Administration*, Volume XVII N°2, April 2003, PP.151-173
- TINTO V., 1997, « Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence », *Journal of Higher Education*, vol. 68, n° 6, p. 599-622.
- TREMBLAY, K., et KIS, V., 2008, *Assuring and Improving Quality », Tertiary Education for the Knowledge Society - Volume 1: Special features: Governance, Funding, Quality*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, pp. 259-322.
- TRIGWELL K. & PROSSER M., 1996, « Changing approaches to teaching: A relational perspective », *Studies in Higher Education*, Vol. n° 21, N°3, p.275-284
- UEMOA, 2004, *Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA, Phase 1 : synthèse et options d'appui. Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et Qualité*, Rapport final, novembre.
- UNESCO, 1997, *Déclaration et plan d'action sur l'enseignement supérieur en Afrique*, Dakar, 4 Avril 1997
- UNESCO, 1998, *Beirut Declaration on higher education in the Arab states for the XXIst century*, 5 march
- UNESCO, 2006, « Les étudiants africains champions de la mobilité », Communiqué de presse, N°2006-54, 31 Mai 2006
- UNESCO, 2009, « Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009. La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement », Communiqué, n° ED-2009/CoNF. 402/2, 8 juillet 2009. Disponible sur Internet à l'adresse : <www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/communique_cmes09fr.pdf> (consulté le 30 septembre 2010).
- UNESCO, 2009, *Bref état des lieux du système national de recherche scientifique et technique de la République du Burundi*, Juillet 2009
- UNIVERSITÉ DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, 1996, *L'évaluation institutionnelle d'une organisation scolaire*, Animation : André Moreau, Yamoussoukro, 22, 23, 24 Avril 1996

VAN DAMNE D., 2002, « Tendances et modèles de l'assurance internationale de la qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services d'éducation », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2002/3 (n°14), pp. 107-158

VARGHESE N.V., 2002, « Private higher education : Issues and prospects », Note de synthèse établie pour le *Forum de politique sur l'enseignement supérieur privé*, Tbilissi, 25-26 avril, 2002.

VARGHESE N.G., 2005, Chef de l'unité de formation, « L'AGCS et le commerce transfrontalier des services d'éducation », Institut International de Planification de l'Éducation (IIP/UNESCO), *La Lettre de l'ADEA*, Volume 17 N° 3/4, Juillet-Décembre 2005, P.10

VEREZ J.-C., 2009, « Quelle place pour l'économie de la connaissance dans les pays en développement africains ? », *Mondes en développement*, 2009/3 N°174, pp. 13-28

VINCENT-LANCRIN S., 2008, « L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ? », *Critique internationale*, 39, 67-86

VINOKUR A., 2005, « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration du secteur éducatif », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne] Hors-série N°1*, Mis en ligne le 01/Octobre 2012, Consulté le 21 Janvier 2013

VINOKUR A., 2006a, « La qualité dans l'enseignement supérieur : un nouveau paradigme ? » *Éducatifs et politique, Colloque : « L'évaluation des politiques d'éducation et de formation » Déplacements, enjeux et perspectives*, INRP, 12-13 Septembre 2006

VINOKUR A., 2006b, « La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique », *Éducation et société*, 18

VLASCANU, L., GRUNBERG, L., PARLEA, D., 2004, *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*, BUCAREST: UNESCO-CEPES

VOA Voice Of America Learning English-Education, 2017, *Ratings Show Students Unfairly Favor Male Professor*, February 11, 2017

WAGNER A.-C., 1998, *Les nouvelles élites de la mondialisation*, Paris, PUF.

WALTEREIT A. (Article de), 2006, « Bologne : A quelle sauce serons-nous mangés ? », *L'école démocratique*, Jeudi 11 mai 2006 par Benjamin Pestiau, ARTE G.E.IE. 2013, Strasbourg. Édité le Jeudi 17 Décembre 12:00 CET 2009

WEBER L., 2004, « L'Université européenne du XXIème siècle : le défi de la qualité » In *CNE, De Berlin à Bergen : nouveaux enjeux de l'évaluation, Dijon, 10-11 Juin 2004*, Colloque du CNE

WEISS R. S., 1998, «A Taxonomy of Relationships », *Journal of Social and Personal Relationships*, no 15, p.671-683.

WINTER, G., 2002, *Enseignement supérieur, recherche et coopération avec les pays en développement. Rapport au premier ministre*, Haut Conseil de la Coopération internationale

WOODHOUSE D., 1999, « Qualité et assurance-qualité », *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, OCDE, PP.33-50

WORLD BANK, 1988, *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for adjustment, Revitalization, and Expansion*, A World Bank Study, Washington, DC: World Bank

WORLD BANK, 2002, *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*, Washington, DC: World Bank

YENEAYHU, 2006, "Box 1: Acknowledging in the Higher Education. Quality Problem in Africa. An Ethiopian Example" In P. MATERU, *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices* (p.8), World Bank Working Paper, N°124, Washington DC: World Bank

YEREVAN COMMUNIQUÉ, EHEA Ministerial Conference, 14-15 May 2015

YOUNES N., 2009, « L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement », in M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 191-211.

ZARKA Y. C., 2009, « Qu'est-ce que tyranniser le savoir ? », *Cités*, n° 37, p. 3-6.

ZGAGA P., 2008, *Looking out: The Bologna Process in Global Setting on the "External Dimension" of the Bologna Process*, Norwegian Ministry of Education and research

ZOUAOUI M., 2005, *L'enseignement supérieur depuis l'indépendance. La dégradation de la qualité est-elle inéluctable*

TABLE DES MATIERES

Résumé :	2
Abstract:	3
Remerciements	4
Sommaire :	6
Liste des tableaux.....	6
Liste des graphiques.....	9
Liste des sigles.....	12
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	16
INTRODUCTION AU CADRE THÉORIQUE :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
1. Bref rappel de l'état de qualité des établissements d'enseignement supérieur en Côte d'ivoire et nécessité de l'instauration d'un système d'assurance-qualité.....	
Erreur ! Signet non défini.	
2. Présentation du Processus de Bologne et aperçu de son déroulement.....	Erreur ! Signet non défini.
3. Questionnement sur la pertinence de l'application du Processus d'assurance-qualité, élément du Processus de Bologne.....	17
4. Les établissements d'enseignement supérieur.....	17
I.LE CONTEXTE GENERAL :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
I.1. Le contexte de l'enseignement supérieur dans le monde et ses exigences.....	Erreur ! Signet non défini.
I.2. Les changements intervenus et leur influence sur l'enseignement supérieur, le défi de la mondialisation.....	Erreur ! Signet non défini.
I.3. Les réponses de l'Europe aux défis de la mondialisation.....	Erreur ! Signet non défini.
I.4. Justification des pratiques d'évaluation de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur.....	31
I.5. La gestion de la qualité en Europe.....	31
II.PROBLÉMATIQUE :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
CHAPITRE I: L'IMPORTANCE DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE, SOCIAL	
.....	Erreur ! Signet non défini.
CHAPITRE II: LE DEFI DE LA MONDIALISATION ET DE LA QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	42

1. Préoccupations concernant la qualité et les mécanismes adoptés pour y faire face.....	42
2. L'économie de la connaissance, cadre de référence du Processus de Bologne.....	42
3. Quelques caractéristiques de l'enseignement supérieur dans le contexte international.....	43
4. Les paradigmes de gestion de l'enseignement supérieur.....	44
5. Processus de Bologne: histoire, description, évolution.....	48
6. Analyse des principaux textes et communiqués relatifs au Processus de Bologne: de la Magna Charta Universitatum, 1988 au communiqué de Yerevan, 2015.....	62
7. Les analyses critiques des textes de Bologne.....	83
8. La pertinence de la transposition du Processus de Bologne en Afrique.....	94
9. Les problèmes liés à la transposition du Processus de Bologne.....	99
10. Les critiques du Processus de Bologne.....	105
CHAPITRE III: L' ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN AFRIQUE, A L'HEURE DE LA TRANSPOSITION DU PROCESSUS DE BOLOGNE EN AFRIQUE.....	108
1. La question de l'impréparation de l'Afrique au Processus de Bologne en Afrique et ses conséquences.....	108
2. Le point sur l'enseignement supérieur en Afrique: l'état des établissements d'enseignement supérieur en Afrique, obstacle à la mise en place du Processus de Bologne.....	118
3. Le transfert du Processus de Bologne à l'enseignement supérieur africain.....	147
4. L'appropriation du Système LMD en Côte d'Ivoire.....	157
CHAPITRE IV: L'AVENEMENT DU CONCEPT DE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR: DEFINITIONS, MESURES, CONTROVERSE.....	158
1. La question de la qualité dans l'enseignement supérieur.....	158
2. La définition de la qualité contextualisée.....	162
3. L'Assurance-qualité: Définitions, procédures, évolutions.....	171
4. L'importance de l'assurance-qualité, les contraintes et résistances.....	190
5. Les classements, méthodes d'évaluation de la qualité.....	196
6. L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) dimension particulière de l' assurance-qualité.....	198
7. Quelle mise en place de l'assurance-qualité dans les universités publiques et à l'INP-HB en Côte d'Ivoire.....	209
8. L'approche de la qualité à choisir.....	209
9. L'approche de l' assurance-qualité préconisée.....	210
DEUXIEME PARTIE : QUESTION DE RECHERCHE.....	211
I. L'ENQUÊTE DE TERRAIN, LES ASPECTS OPÉRATIONNELS :	
..... Erreur ! Signet non défini.	
I.1. Les questions de recherche.....	Erreur ! Signet non défini.
I.2. Les objectifs et buts de l'étude.....	213

I.3. La définition des données pertinentes.....	213
II. L'ÉCHANTILLON CONSTITUÉ :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
II.1. Les limites du champ d'analyse.....	Erreur ! Signet non défini.
II.2. Les unités d'échantillon.....	
Erreur ! Signet non défini.	
II.3. La définition de l'échantillon.....	Erreur ! Signet non défini.
III. LA CONSTRUCTION DES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES	
.....	Erreur ! Signet non défini.
III.1. Les différentes étapes de la conception des instruments d'observation.....	Erreur ! Signet non défini.
III.2. Les instruments d'observation.....	Erreur ! Signet non défini.
IV. LES ÉTAPES DE L' ANALYSE DES DONNÉES :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
IV.1. Les opérations de l'analyse des informations.....	Erreur ! Signet non défini.
IV.2. Les différents modes d'analyse selon les instruments utilisés.....	Erreur ! Signet non défini.
TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	222
I. L'ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
I.1. La retranscription intégrale.....	Erreur ! Signet non défini.
I.2. Découpage de l'entretien et regroupement des unités de sens.....	Erreur ! Signet non défini.
I.3. Relève du contenu des différents thèmes pour chaque entretien.....	224
I.4. Elaboration des grilles d'analyse, Analyse catégorielle et Analyse de l'évaluation.....	224
II. L'ANALYSE CATÉGORIELLE :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
II.1. L'opération de codage.....	225
II.2. Les différents thèmes abordés et la catégorisation des éléments.....	225
II.3. L'analyse horizontale des entretiens.....	226
II.4. Synthèse partielle des résultats.....	226
II.5. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche.....	273

III. L'ANALYSE DE L'ÉVALUATION :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
III.1. L'analyse verticale des entretiens.....	Erreur ! Signet non défini.
III.2. L'opération de codage.....	Erreur ! Signet non défini.
III.3. L'analyse horizontale des entretiens.....	Erreur ! Signet non défini.
III.4. Tableaux récapitulatifs des occurrences relatives aux différents thèmes évoqués: occurrences les plus élevées.....	280
III.5. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche.....	283
IV. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DU QUESTIONNAIRE	
.....	Erreur ! Signet non défini.
IV.1. Elaboration de la grille d'analyse: questions fermées.....	Erreur ! Signet non défini.
IV.2. Analyse, présentation et interprétation des données du questionnaire, questions fermées.....	Erreur ! Signet non défini.
IV.3. Tableaux récapitulatifs et synthèse provisoire.....	380
IV.4. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche.....	384
IV.5. Questions ouvertes.....	384
IV.6. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche.....	389
IV.7. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche.....	392
IV.8. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche.....	395
IV.9. Mise en rapport des synthèses partielles avec les hypothèses et questions de recherche.....	397
V. REVUE D'ARTICLES DE PRESSE :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
V.1. Corpus documentaire.....	Erreur ! Signet non défini.
V.2. Les différents thèmes.....	Erreur ! Signet non défini.
VI. SYNTHÈSE FINALE :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
CONCLUSION GENERALE	Erreur ! Signet non défini.
BIBLIOGRAPHIE.....	Erreur ! Signet non défini.
TABLE DES MATIERES	441
ANNEXES.....	443

ANNEXES

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM

Préambule

Les Recteurs des Universités européennes soussignés, réunis à Bologne à l'occasion du IX^e centenaire de la plus ancienne d'entre elles, quatre ans avant la suppression définitive des frontières intra-communautaires et dans la perspective d'une collaboration élargie entre tous les peuples européens, estimant que les peuples et les Etats doivent prendre plus que jamais conscience du rôle que les universités seront appelées à jouer dans une société qui se transforme et s'internationalise,

Considèrent:

1. que l'avenir de l'humanité, en cette fin de millénaire, dépend dans une large mesure du développement culturel, scientifique et technique qui, lui, se forge dans les centres de culture, de connaissance et de recherche que sont devenues les vraies universités;
2. que la tâche de diffusion des connaissances que l'université doit assumer envers les nouvelles générations implique aujourd'hui qu'elle s'adresse également à l'ensemble de la société - dont l'avenir culturel, social et économique exige: notamment un effort considérable de formation permanente;
3. que l'université doit assurer aux générations futures une éducation et une formation leur permettant de contribuer au respect des grands équilibres de l'environnement naturel et de la vie.

Ils proclament devant les Etats et la conscience des peuples les *principes fondamentaux* qui doivent soutenir dans le présent et le futur la vocation de l'université.

Principes fondamentaux

1. L'université, au coeur de sociétés diversement organisées du fait des conditions géographiques et du poids de l'histoire, est une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement.
Pour s'ouvrir aux nécessités du monde contemporain, elle doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique.
2. Dans les universités, l'activité didactique est indissociable de l'activité de recherche afin que l'enseignement soit à même de suivre l'évolution des besoins comme les exigences de la société et des connaissances scientifiques.
3. La liberté de recherche, d'enseignement et de formation étant le principe fondamental de la vie des universités, les pouvoirs publics et les universités, chacun dans leur domaine de compétence, doivent garantir et promouvoir le respect de cette exigence fondamentale.
Dans le refus de l'intolérance et dans le dialogue permanent, l'université est donc un lieu de rencontre privilégié entre professeurs, ayant la capacité de transmettre le savoir et les moyens de le développer par la recherche et l'innovation, et étudiants, ayant le droit, la volonté et la capacité de s'en enrichir.
4. Dépositaire de la tradition de l'humanisme européen, mais avec le souci constant d'atteindre au savoir universel, l'université, pour assumer ses missions, ignore toute frontière géographique ou politique et affirme la nécessité impérieuse de la connaissance réciproque et de l'interaction des cultures.

Moyens

La réalisation de ces objectifs, dans le cadre de semblables principes, exige des moyens efficaces et donc adaptés à la situation contemporaine.

1. Pour préserver la liberté de recherche et d'enseignement, les instruments propices à sa réalisation doivent être fournis à l'ensemble des membres de la communauté universitaire.
2. Le recrutement des enseignants - ainsi que la réglementation de leur statut - doivent être commandés par le principe de l'indissociabilité de l'activité de recherche et de l'activité didactique.
3. Chaque université doit garantir à ses étudiants, tout en respectant la spécificité des situations, la sauvegarde des libertés et les conditions nécessaires pour atteindre leurs objectifs en matière de culture et de formation.
4. Les universités - et notamment les universités européennes - voient dans l'échange réciproque d'informations et de documentation comme dans la multiplication d'initiatives scientifiques communes les instruments fondamentaux d'un progrès continu des connaissances.

C'est pourquoi, retrouvant en cela leurs sources, elles encouragent la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants et considèrent qu'une politique générale d'équivalence en matière de statut, de titres, d'examens (tout en préservant les diplômes nationaux), et d'attribution de bourses, constitue l'instrument essentiel garantissant l'exercice de leurs missions contemporaines.

Les Recteurs soussignés, au nom de leur Université, s'engagent à tout mettre en oeuvre afin que chaque Etat et les organisations supranationales concernées puissent s'inspirer progressivement des dispositions de cette Charte, expression unanime de la volonté autonome des universités.

Bologne, le 18 septembre 1988

Déclaration de La Sorbonne, 25 mai 1998

Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur.

A l'occasion du 800^{ème} anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni

Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998

La construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement.

Les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'université de Paris. Autrefois, étudiants et professeurs circulaient librement et disséminaient rapidement leur savoir à travers le continent.

Aujourd'hui, il existe encore un trop grand nombre de nos étudiants qui obtiennent leurs diplômes sans avoir bénéficié d'une période d'études en dehors des frontières nationales.

Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles ; l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence.

Un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offre d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr, nos diversités, mais exige par ailleurs des efforts vigoureux pour abolir les barrières et développer un cadre d'enseignement, afin de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite.

La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux - pré-licence et post-licence - devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international.

Une grande part de l'originalité et de la souplesse d'un tel système passeront, dans une large mesure, par l'utilisation de "crédits" (comme dans le schéma ECTS) et de semestres. Cela permettra la validation des crédits acquis par ceux qui choisiraient de conduire leur éducation, initiale ou continue, dans différentes universités européennes et souhaiteraient acquérir leurs diplômes à leur rythme, tout au long de leur vie. En fait, les étudiants devraient pouvoir avoir accès au monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers.

Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information.

La reconnaissance internationale du diplôme couronnant le cycle pré-licence comme niveau pertinent de qualification est importante pour le succès de ce projet, par lequel nous souhaitons rendre transparents nos systèmes d'enseignement supérieur.

Dans le cycle postérieur à la licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de "master" et un doctorat plus long, en ménageant les passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent, comme il convient, sur la recherche et le travail individuel.

Aux deux niveaux - pré-licence et post-licence - les étudiants seraient encouragés à passer un semestre au moins dans des universités étrangères. En même temps, un plus grand nombre d'enseignants et de chercheurs devraient travailler dans des pays européens autres que le leur. Le soutien croissant de l'Union européenne à la mobilité des étudiants et des professeurs devrait être pleinement utilisé.

La plupart des pays, et pas seulement à l'intérieur de l'Europe, ont désormais pleinement conscience du besoin de promouvoir cette évolution. Les Conférences de recteurs européens, des présidents d'universités, des groupes d'experts et d'universitaires, dans nos pays respectifs, se sont engagées dans une vaste réflexion en ce sens.

Une convention sur la reconnaissance des qualifications universitaires en Europe a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit un certain nombre de conditions de base, tout en reconnaissant que les pays, de leur côté, pouvaient s'engager dans des projets encore plus constructifs. Partant de ces conclusions, nous pouvons les utiliser pour aller plus loin. Il existe déjà beaucoup de points communs pour cette reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur à des fins professionnelles, à travers les directives de l'Union européenne.

Nos gouvernements, cependant, continuent à avoir un rôle significatif à jouer en ce sens, en encourageant tous les moyens de valider les connaissances acquises et de mieux reconnaître nos diplômes respectifs. Nous comptons promouvoir ainsi des accords interuniversitaires allant dans ce sens. L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées.

Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité.

L'anniversaire de l'université de Paris, qui se déroule aujourd'hui en Sorbonne, nous offre l'occasion solennelle de nous engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous renforçons les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens. Nous lançons un appel aux autres États-membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens.

Claude Allègre
Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie
(France)

Luigi Berlinguer
Ministre de l'Instruction Publique de l'Université et de la Recherche
(Italie)

Tessa Blackstone
Ministre de l'Enseignement Supérieur
(Royaume Uni)

Jürgen Rüttgers
Ministre de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie
(Allemagne)

L'espace européen de l'enseignement supérieur

La Déclaration de Bologne du 19 juin 1999

Déclaration commune des ministres européens de l'éducation

La construction européenne, grâce aux réalisations extraordinaires de ces dernières années, devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union et ses citoyens. Les perspectives d'élargissement, ainsi que les liens de plus en plus étroits qui se tissent avec d'autres pays européens, enrichissent encore cette réalité de dimensions nouvelles. En même temps, nous assistons à une prise de conscience grandissante, dans l'opinion publique comme dans les milieux politiques et universitaires, de la nécessité de construire une Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques.

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe de la Connaissance est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun.

L'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés est universellement reconnue, et d'autant plus aujourd'hui au vu de la situation en Europe du sud-est.

La Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, qui reposait sur ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle central des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour favoriser la mobilité et l'employabilité des citoyens et promouvoir le développement global de notre continent.

Plusieurs pays européens ont accepté l'invitation qui leur a été faite de s'engager à réaliser les objectifs énoncés dans la déclaration, en la signant ou en exprimant leur accord de principe. Les orientations de plusieurs réformes de l'enseignement supérieur entreprises depuis lors en Europe témoignent de la volonté d'agir de nombreux gouvernements.

Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la Magna Charta Universitatum de Bologne. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche à s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques.

Les orientations ont été définies dans la bonne direction avec des objectifs significatifs. La réalisation d'une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur exige néanmoins une dynamique soutenue pour être pleinement accomplie. Nous devons soutenir cette dynamique à travers la promotion de mesures concrètes permettant d'accomplir des progrès tangibles. La réunion du 18 juin a rassemblé des experts et des universitaires reconnus de tous nos pays, et nous a apporté des idées très utiles sur les initiatives à prendre.

Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. La vitalité et l'efficacité de toutes les civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques.

En affirmant notre adhésion aux principes généraux établis par la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du troisième millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'un intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :

- Adoption d'un système de **diplômes facilement lisibles et comparables**, entre autres par la mise en œuvre du "Supplément au diplôme", pour favoriser l'employabilité des citoyens européens et améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial.
- Adoption d'un système fondé essentiellement sur **deux cycles principaux**, avant et après la licence. L'accès au deuxième cycle nécessitera d'avoir achevé avec succès le premier cycle, d'une durée minimale de trois ans. Le diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cycle devrait conduire au master et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.
- Mise en place d'un **système de crédits** – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les universités d'accueil concernées.
- Promotion de la **mobilité** en surmontant les obstacles à la réelle libre circulation, en portant une attention particulière à :
 - pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,
 - pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires.
- Promotion de la **coopération européenne en matière de garantie de la qualité**, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.
- Promotion de la **nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur**, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche.

Par la présente déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs - dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur. A cette fin, nous poursuivrons dans la voie de la coopération inter gouvernementale, ainsi que dans celle des organisations non gouvernementales européennes compétentes dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous comptons à nouveau sur la réponse prompte et positive des établissements d'enseignement supérieur et sur leur contribution active au succès de nos efforts.

Convaincus que la création réussie d'un espace européen de l'enseignement supérieur nécessite des efforts permanents de soutien, de suivi et d'adaptation pour répondre à des besoins en évolution constante, nous avons décidé de nous réunir à nouveau d'ici deux ans pour évaluer les progrès accomplis et les nouvelles mesures à mettre en place.

Signataires :

Caspar EINEM Ministre de la science et des transports (Autriche)	
Jan ADE Directeur général Ministère de la Communauté flamande Direction de l'éducation (Belgique)	Gérard SCHMIT Directeur général Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche de la Communauté française (Belgique)
Eduard ZEMAN Ministre de l'éducation, de la jeunesse et des sports (République tchèque)	Anna Mmia TOTOMANOVA Vice-Ministre de l'éducation et de la science (Bulgarie)
Tomis LUKAS Ministre de l'éducation (Estonie)	Margrethe VESTAGER Ministre de l'éducation (Danemark)
Claude ALLEGRE Ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (France)	Maija RASK Ministre de l'éducation et de la science (Finlande)
Ute ERDSIEK-RAVE Ministre de l'éducation, de la science, de la recherche et de la culture du Land Schleswig-Holstein (Conférence permanente des Ministres de la culture des Länder allemands)	Wolf-Michael CATENHUSEN Secrétaire d'Etat Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (Allemagne)
Adam KISS Vice-Secrétaire d'Etat de l'enseignement supérieur et de la science (Hongrie)	Gherassimos ARSENIS Ministre de l'éducation publique et des affaires religieuses (Grèce)
Pat DOWLING Directeur Ministère de l'éducation et de la science (Irlande)	Gudridur SIGURDARDOTTIR Secrétaire général Ministère de l'éducation, de la science et de la culture (Islande)
Tatiana KOKEK Ministre d'Etat de l'enseignement supérieur et de la recherche (Lettonie)	Ortenzio ZECCHINO Ministre de l'université et de la recherche scientifique et technique (Italie)

Erna HENNICOT-SCHOEPGES Ministre de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (Luxembourg)	Kornelijus PLATELIS Ministre de l'éducation et de la science (Lituanie)
Loek HERMANS Ministre de l'éducation, de la culture et de la science (Pays-Bas)	Louis GALEA Ministre de l'éducation (Malte)
Wilibad WINKLER Sous-Secrétaire d'Etat de l'éducation nationale (Pologne)	Jon LILLETUN Ministre de l'éducation, de la recherche et des affaires d'église (Norvège)
Andrei MARGA Ministre de l'éducation nationale (Roumanie)	Eduardo Marçal GRILO Ministre de l'éducation (Portugal)
Pavel ZGAGA Secrétaire d'Etat de l'enseignement supérieur (Slovénie)	Milan FTACNIK Ministre de l'éducation (République slovaque)
Agneta BLADH Secrétaire d'Etat de l'éducation et de la science (Suède)	D. Jorge FERNANDEZ DIAZ Secrétaire d'Etat de l'éducation, des universités, de la recherche et du développement (Espagne)
Baronne Tessa BLACKSTONE du Stoke Newington Ministre d'Etat de l'éducation et de l'emploi (Royaume-Uni)	Charles KLEIBER Secrétaire d'Etat de la science et de la recherche (Confédération helvétique)

< Traduction MENESR / DRIC B1

Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur

Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur

A Prague, le 19 mai 2001

Deux ans après avoir signé la Déclaration de Bologne et trois ans après celle de la Sorbonne, les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, représentant 32 signataires, se sont retrouvés à Prague afin de dresser le bilan des progrès accomplis et de définir les orientations prioritaires du processus pour les années à venir. Les ministres ont réaffirmé leur attachement à l'objectif visant à instaurer un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur d'ici à 2010. Le choix de Prague pour réunir cette conférence symbolise leur détermination à impliquer l'Europe tout entière dans le processus de l'élargissement de l'Union européenne.

Les ministres ont pris connaissance avec intérêt du rapport "Poursuivre le processus de Bologne" réalisé à l'initiative du groupe de suivi et ont considéré que les objectifs arrêtés par la Déclaration de Bologne ont fait l'objet d'un large consensus et servi de base au développement de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays signataires, des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur. Les ministres ont réaffirmé qu'il fallait continuer à promouvoir la mobilité afin de permettre aux étudiants, aux enseignants, aux chercheurs et aux personnels administratifs de profiter de la richesse de l'espace européen de l'enseignement supérieur qui recouvre ses valeurs démocratiques, la diversité des cultures et des langues et la variété des systèmes d'enseignement supérieur.

Les ministres ont pris en compte la contribution des établissements d'enseignement supérieur réunis en Convention à Salamanque, les 29 et 30 mars, ainsi que les recommandations de la Convention des étudiants européens organisée à Göteborg, les 24 et 25 mars, et se sont félicités de la participation active de l'Association européenne de l'université (EUA) et des Organisations nationales des étudiants en Europe (ESIB) dans le processus de Bologne. Les ministres ont par ailleurs constaté avec satisfaction qu'un grand nombre d'autres initiatives avaient été prises pour faire davantage avancer le processus. Ils ont également constaté l'aide constructive apportée par la Commission européenne.

Les ministres ont observé que les initiatives concernant l'architecture des diplômes prônées par la Déclaration de Bologne ont été largement et fortement prises en compte dans la plupart des pays. Ils se sont en particulier félicités des développements actuels des travaux dans le domaine de la garantie de la qualité. Ils ont reconnu la nécessité de coopérer pour répondre aux défis de l'éducation transnationale. Enfin, ils ont reconnu la nécessité d'appréhender l'enseignement dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Initiatives à développer dans le cadre des six objectifs du Processus de Bologne

Se référant à la Déclaration de Bologne, les ministres ont affirmé que la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur constitue une condition pour renforcer l'attractivité et la compétitivité des établissements d'enseignement supérieur en Europe. Ils ont apporté leur soutien à l'idée que l'enseignement supérieur doit être tenu pour un bien public, qu'il relève et continuera de relever de la responsabilité publique (réglementations, etc.), et que les étudiants sont des acteurs à part entière de la communauté de l'enseignement supérieur. En conséquence, ils ont envisagé l'avenir du processus de la façon suivante :

Adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables

Les ministres ont fortement encouragé les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur à tirer pleinement profit des législations nationales existantes et des instruments européens destinés à faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des unités d'enseignement, des diplômes et autres titres afin que les citoyens puissent réellement faire valoir leurs qualifications, leurs compétences et leurs aptitudes dans l'ensemble de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Les ministres ont vivement incité les organismes et réseaux existants tels que NARIC et ENIC à promouvoir, au plan de l'établissement et aux plans national et européen, un mécanisme de reconnaissance simple, efficace, équitable, qui prenne en compte la diversité des qualifications.

Adoption d'un système fondé sur deux cycles principaux

Les ministres se sont félicités que l'objectif visant à fonder l'architecture des diplômes d'enseignement supérieur sur deux cycles structurant les formations supérieures autour d'un cycle pré-licence et d'un cycle post-licence ait pu être abordé et faire l'objet de débats. Certains pays se sont déjà ralliés à ce type d'architecture et plusieurs autres l'envisagent avec grand intérêt. Il faut noter que, dans nombre de pays, les diplômes de licence ("bachelor degree") et de master ou des diplômes comparables, peuvent aussi bien être obtenus dans les universités que dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. Les programmes permettant d'obtenir des diplômes peuvent et même doivent présenter des orientations différentes et des objectifs variés afin de répondre à la diversité des besoins de formation aussi bien individuels qu'académiques ou professionnels, ainsi que l'ont souligné les conclusions du séminaire d'Helsinki sur les diplômes de niveau licence (février 2001).

Etablissement d'un système de crédits

Les ministres ont souligné que, pour assurer aux filières de formation la capacité d'adaptation la meilleure, il était nécessaire d'adopter un socle de références communes en matière de qualifications, reposant sur un système de crédits tel que l'ECTS ou compatible avec l'ECTS, garantissant à la fois transférabilité et accumulation. Un tel dispositif, avec les systèmes de garantie de la qualité mutuellement reconnus, facilitera l'accès des étudiants au marché du travail en Europe et renforcera la compatibilité, l'attractivité et la compétitivité de l'enseignement supérieur européen. La généralisation de l'usage d'un tel système de crédits, comme de celui du Supplément au diplôme, entraînera des avancées dans cette direction.

Promotion de la mobilité

Les ministres ont réaffirmé que l'objectif visant à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs, tel que défini par la Déclaration de Bologne, est d'une importance cruciale. En conséquence, ils ont confirmé leur détermination à poursuivre la suppression de tous les obstacles à la liberté de circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs et ils ont mis l'accent sur la dimension sociale de la mobilité. Ils ont rappelé les possibilités de mobilité offertes par les programmes communautaires ainsi les avancées enregistrées, grâce notamment au lancement du Plan d'action pour la mobilité, adopté par le Conseil européen de Nice en 2000.

Promotion de la coopération européenne en matière de garantie de la qualité

Les ministres ont reconnu le rôle vital que jouent les systèmes de garantie de la qualité qui garantissent des références de haut niveau et facilitent la comparabilité des diplômes en Europe. Ils ont également encouragé une coopération plus étroite entre les réseaux compétents en matière de reconnaissance et de garantie de la qualité. Ils ont mis l'accent sur la nécessité d'une coopération européenne étroite ainsi que d'une confiance et d'une reconnaissance mutuelles des systèmes nationaux de garantie de la qualité. Ils ont en outre encouragé les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur à diffuser leurs exemples de bonnes pratiques et à envisager des scénarios pour la reconnaissance mutuelle des mécanismes d'évaluation et d'accréditation/certification. Les ministres ont vivement appelé les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur, les agences nationales et le Réseau européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), en coopération avec les organismes correspondants des pays qui ne font pas partie de l'ENQA, à collaborer pour mettre au point un cadre de références et à diffuser les bonnes pratiques.

Promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur

Afin de renforcer davantage la dimension européenne de l'enseignement supérieur et favoriser l'employabilité des diplômés, les ministres ont demandé aux établissements d'enseignement supérieur de multiplier à tous les niveaux des modules, des enseignements et des filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présentent une dimension européenne. Cela concerne en particulier ceux qui reposent sur un partenariat entre des établissements de différents pays et permettent d'obtenir un diplôme conjoint reconnu.

Les ministres ont en outre mis l'accent sur les points suivants :

Education et formation tout au long de la vie

L'éducation et la formation tout au long de la vie constitue un élément essentiel de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Dans l'Europe de demain, fondée sur une société et une économie de la connaissance, les stratégies en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie s'avèrent nécessaires pour répondre aux défis que constituent la compétitivité économique et l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de la vie.

Etablissements d'enseignement supérieur et étudiants

Les ministres ont souligné que l'implication des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur ainsi que des étudiants en tant que partenaires compétents, actifs et constructifs pour créer et façonner l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur est nécessaire et bienvenue. Les établissements ont montré l'importance qu'ils attachent à la création d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur qui soit cohérent et efficace, tout en restant diversifié et adaptable. Les ministres ont également souligné que la qualité constitue la condition fondamentale pour garantir confiance, pertinence, mobilité, compatibilité et attractivité au sein de l' Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Les ministres ont exprimé leur satisfaction au regard des initiatives qui contribuent à développer des programmes combinant qualité des enseignements supérieurs et professionnalisation durable et souhaité que les établissements d'enseignement supérieur continuent de jouer un rôle constructif dans ce domaine.

Les ministres ont affirmé que les étudiants doivent activement participer et contribuer à l'organisation et à l'élaboration du contenu de l'enseignement dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur. Les ministres ont aussi réaffirmé le besoin, souligné par les étudiants, de prendre en compte la dimension sociale dans le processus de Bologne.

Promouvoir l'attractivité de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

Les ministres ont reconnu qu'il était crucial de renforcer l'attractivité de l'enseignement supérieur européen pour les étudiants d'Europe comme pour ceux d'autres parties du monde. La lisibilité et la comparabilité des diplômes de l'enseignement supérieur européen dans le monde doit être renforcée par le développement d'un cadre commun de qualifications, ainsi que par la mise en place de mécanismes de garantie de la qualité et d'accréditation/certification cohérents et le redoublement d'efforts pour mieux diffuser l'information.

Les ministres ont en particulier souligné que la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche est et doit être un facteur déterminant de l'attractivité et de la compétitivité internationales de l'Europe. Les ministres ont convenu qu'il faut prêter davantage attention aux avantages que présente un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur doté d'établissements et de programmes aux profils variés. Ils recommandent aux pays européens d'accroître leur coopération en matière d'éducation transnationale, compte tenu de ses possibles implications et des perspectives qu'elle trace.

Poursuivre le suivi du processus

Les ministres se sont engagés à poursuivre leur coopération fondée sur la mise en œuvre des objectifs définis par la Déclaration de Bologne en partant de leurs points communs, mais aussi en tirant avantage des différences entre les cultures, les langues, et les systèmes nationaux, et en profitant de toutes les possibilités offertes par la coopération intergouvernementale, le dialogue constant avec les universités, les établissements d'enseignement supérieur européens et les organisations étudiantes, ainsi que par les programmes communautaires.

Les ministres ont souhaité la bienvenue aux nouveaux membres qui rejoignent le processus de Bologne sur la base des demandes d'adhésion présentées par les ministres représentant des pays auxquels les programmes communautaires SOCRATES et LEONARDO da VINCI ou TEMPUS-CARD sont ouverts. Ils ont accepté les demandes de la Croatie, de la Chypre et de la Turquie.

Les ministres ont décidé qu'une nouvelle conférence ministérielle sera organisée au second semestre 2003 à Berlin pour dresser le bilan des progrès accomplis et définir de nouvelles orientations et priorités pour les prochaines étapes du processus vers l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.

Les ministres ont confirmé la nécessité d'une structure de suivi composée d'un groupe de suivi et d'un groupe préparatoire. Le groupe de suivi est composé de représentants de l'ensemble des signataires, des nouveaux participants et de la Commission européenne, et présidé par l'Etat membre qui exerce la présidence de l'Union européenne. Le groupe préparatoire comprend les représentants des pays qui ont organisé les précédentes conférences ministérielles et du pays chargé d'organiser la prochaine conférence ministérielle, deux Etats membres et deux Etats non membres de l'Union européenne ; ces quatre derniers représentants sont élus par le groupe de suivi. L'Etat qui exerce la présidence de l'Union européenne et la Commission européenne font également partie du groupe préparatoire. Le groupe préparatoire est présidé par le représentant du pays qui accueillera la prochaine conférence ministérielle.

L'Association européenne de l'université (EUA), l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE), les Organisations nationales des étudiants en Europe (ESIB) et le Conseil de l'Europe seront consultés dans le cadre des travaux de suivi.

Afin de promouvoir le processus, les ministres ont encouragé le groupe de suivi à organiser des séminaires pour explorer les domaines suivants : la coopération en matière de garantie de la qualité, les problèmes de reconnaissance et l'usage de crédits dans le processus de Bologne, le développement de diplômes conjoints, la dimension sociale, avec une attention particulière aux obstacles à la mobilité, ainsi que l'élargissement du processus de Bologne, l'éducation et la formation tout au long de la vie et la participation des étudiants.

< Traduction MENESR/ DRIC B1

« Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur »

Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur

à Berlin le 19 septembre 2003

PREAMBULE

Le 19 juin 1999, un an après la Déclaration de la Sorbonne, les Ministres chargés de l'enseignement supérieur de 29 pays européens ont signé la Déclaration de Bologne. Ils se sont mis d'accord sur d'importants objectifs communs afin de développer, d'ici à 2010, un espace européen de l'enseignement supérieur cohérent. Lors de la première conférence de suivi tenue à Prague le 19 mai 2001, les Ministres ont augmenté le nombre d'objectifs et réaffirmé leur engagement d'instaurer un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici à 2010. Le 19 septembre 2003, les Ministres chargés de l'enseignement supérieur de 32 pays européens se sont retrouvés à Berlin pour dresser le bilan des progrès accomplis et définir des priorités et de nouveaux objectifs pour les années à venir en vue d'accélérer la réalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ils se sont mis d'accord sur les considérations, principes et priorités suivants :

Les Ministres réaffirment l'importance de la dimension sociale du Processus de Bologne. Le besoin d'accroître la compétitivité doit être contrebalancé par l'objectif qui vise à améliorer les caractéristiques sociales de l'espace européen de l'enseignement supérieur, pour renforcer la cohésion sociale et réduire les inégalités sociales ainsi que les inégalités entre les sexes à l'échelle nationale et européenne. Dans ce contexte, les Ministres réaffirment leur position selon laquelle l'enseignement supérieur est un bien public et relève de la responsabilité publique. Ils insistent sur le fait que, dans le domaine de la coopération et des échanges internationaux au niveau de l'enseignement supérieur, les valeurs de la connaissance devraient prévaloir.

Les Ministres tiennent pleinement compte des conclusions du Conseil européen de Lisbonne (en 2000) et de Barcelone (en 2002) qui visent à faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, assortie d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale », et qui nécessitent de développer davantage d'activités et une coopération plus étroite dans le contexte du Processus de Bologne.

Les Ministres prennent note du Rapport d'avancement, réalisé à l'initiative du groupe de suivi, sur le développement du Processus de Bologne entre Prague et Berlin. Ils prennent note également du Rapport "Tendances III" préparé par l'Association européenne de l'université (EUA), des résultats issus des séminaires organisés, dans le cadre du programme de travail de Prague à Berlin, par plusieurs Etats membres, établissements d'enseignement supérieur et organisations d'étudiants. Les Ministres prennent également en compte les rapports nationaux qui révèlent les progrès considérables accomplis dans l'application des principes du Processus de Bologne. Enfin, les Ministres prennent note des messages émanant de la Commission européenne

et du Conseil de l'Europe, et reconnaissent le soutien que ceux-ci ont apporté pour la mise en oeuvre du Processus.

Les Ministres conviennent d'œuvrer dans leurs pays respectifs afin de renforcer les liens existant en général entre les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche. L'espace européen de l'enseignement supérieur en cours d'émergence bénéficiera des synergies établies avec l'espace européen de la recherche, renforçant ainsi les bases de l'Europe de la Connaissance. Le but est de préserver la richesse culturelle et la diversité linguistique de l'Europe, fondées sur un héritage nourri de traditions diversifiées, et de favoriser son potentiel d'innovation et son développement économique et social grâce à une coopération renforcée entre les établissements d'enseignement supérieur européens.

Les Ministres reconnaissent le rôle fondamental que jouent les établissements d'enseignement supérieur et les organisations d'étudiants dans le développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ils prennent note du message lancé par l'Association européenne de l'université (EUA) lors de la Convention des établissements d'enseignement supérieur de Graz, des contributions de l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE) ainsi que des communications émanant de l'ESIB - Organisations nationales des étudiants en Europe.

Les Ministres se félicitent de l'intérêt que portent les autres régions du monde au développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur, et particulièrement de la présence des représentants des pays européens qui ne font pas encore partie du Processus de Bologne et de celle des membres du Comité de suivi de l'espace commun d'enseignement supérieur de l'Union européenne - Amérique latine - Caraïbes (UEALC) conviés en qualité d'invités à cette conférence.

AVANCEES

Les Ministres se félicitent des diverses initiatives prises depuis le Sommet de l'enseignement supérieur à Prague pour s'orienter vers plus de comparabilité et de compatibilité, rendre les systèmes d'enseignement supérieur plus transparents et renforcer la qualité de l'enseignement supérieur européen au plan national et au plan des établissements. Ils saluent la capacité de coopération et d'engagement manifestée à cet effet par tous les partenaires – établissements d'enseignement supérieur, étudiants et autres personnes ou organismes impliqués.

Les Ministres soulignent l'importance que revêtent tous les éléments du Processus de Bologne pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et insistent sur la nécessité d'intensifier les efforts au plan des établissements, comme au plan national et européen. Toutefois, afin de donner davantage d'élan au Processus, ils se fixent des priorités intermédiaires pour les deux années à venir. Ils augmenteront leurs efforts pour promouvoir des systèmes efficaces pour la garantie de la qualité, pour progresser dans l'utilisation efficace du système basé sur deux cycles et améliorer le système de reconnaissance des diplômes et des périodes d'études.

Garantie de la qualité

C'est un fait établi que la qualité de l'enseignement supérieur se trouve au cœur de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Les Ministres s'engagent à soutenir le développement de la garantie de la qualité au plan des établissements et aux plans national et européen. Ils soulignent la nécessité de développer des critères et des méthodologies reconnus mutuellement en matière de garantie de la qualité.

Ils soulignent également que, conformément au principe de l'autonomie des établissements, la responsabilité première en matière de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur incombe à chaque établissement lui-même, ce qui fonde les bases d'une réelle responsabilisation du système universitaire dans le cadre national de qualité.

Ils conviennent donc que d'ici à 2005, les systèmes nationaux de garantie de la qualité devraient inclure :

- une définition des responsabilités des organismes et institutions concernés
- une évaluation des programmes ou des établissements, qui inclue l'évaluation interne, l'examen externe, la participation des étudiants et la publication des résultats
- un système d'accréditation, de certification ou de procédures comparables
- la participation, la coopération et la mise en réseau internationales.

Au plan européen, les Ministres demandent à l'ENQA, en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB, de mettre au point une série de références, de procédures et de lignes d'orientation pour la garantie de la qualité qui fassent l'objet d'un consensus, d'explorer les moyens d'assurer un système adéquat d'examen par les pairs pour la garantie de la qualité et/ou pour les agences ou organismes chargés de l'accréditation, et d'en faire rapport aux Ministres en 2005 par l'intermédiaire du groupe de suivi. Il sera tenu compte, à leur juste valeur, des compétences des autres groupes et réseaux impliqués dans la garantie de la qualité.

Structure des diplômes : Adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cycles principaux

Les Ministres notent avec satisfaction qu'à la suite de leurs engagements dans la Déclaration de Bologne en faveur d'un système à deux cycles, une vaste restructuration du paysage européen de l'enseignement supérieur est maintenant en cours. Tous les ministres s'engagent à avoir entrepris en 2005 la mise en œuvre de ce système à deux cycles.

Les Ministres soulignent qu'il importe de consolider les progrès accomplis et d'améliorer la compréhension et l'acceptation de ces nouvelles qualifications en renforçant le dialogue au sein des établissements ainsi qu'entre les établissements et les employeurs.

Les Ministres encouragent les Etats membres à élaborer un cadre de qualifications comparables et compatibles pour leurs systèmes d'enseignement supérieur. Les cadres de qualifications devraient chercher à les décrire en termes de charge de travail, de niveau, de résultats de formation, de compétences et de profil des qualifications. Les Ministres s'engagent également à élaborer un cadre global des qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Dans de tels cadres, les diplômes devraient avoir des objectifs diversement définis. Les diplômes du premier et du deuxième cycle devraient avoir des orientations différentes et des profils variés afin de s'adapter à la diversité des besoins individuels, académiques et du marché de travail. Les diplômes du premier cycle devraient donner accès, au sens de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance, aux formations du deuxième cycle. Les diplômes du deuxième cycle devraient donner accès aux études de doctorat.

Les Ministres invitent le groupe de suivi à étudier si, et comment, l'enseignement supérieur court peut être relié au premier cycle d'un cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Les Ministres soulignent leur engagement à rendre, par tous les moyens appropriés, l'enseignement supérieur également accessible à tous sur la base des capacités de chacun.

Promotion de la mobilité

La mobilité des étudiants et des personnels universitaires et administratifs est la base de la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Les Ministres réaffirment son importance pour les milieux universitaire et culturel comme pour le monde politique, social et économique. Ils notent avec satisfaction que depuis leur dernière réunion, les chiffres de la mobilité ont augmenté grâce également au soutien substantiel des programmes de mobilité de l'Union européenne, et acceptent de prendre les mesures nécessaires pour améliorer la qualité et le champ de collecte des données statistiques sur la mobilité des étudiants.

Ils réaffirment leur intention de faire tous les efforts pour lever tous les obstacles à la mobilité dans le cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur. En vue de promouvoir la mobilité des étudiants, les Ministres prendront les mesures nécessaires pour rendre possible la portabilité des prêts et allocations d'études nationaux.

Etablissement d'un système de crédits

Les Ministres soulignent le rôle important que joue l'ECTS pour faciliter la mobilité des étudiants et le développement de programmes d'études internationaux. Ils notent que l'ECTS devient de plus en plus une base généralisée pour les systèmes nationaux de crédits et encouragent à progresser pour qu'il devienne non seulement un système de transfert, mais aussi un système d'accumulation à appliquer de façon constante alors qu'il se développe avec l'émergence de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Reconnaissance des diplômes : Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables

Les Ministres soulignent l'importance de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance, qui devrait être ratifiée par tous les pays participant au Processus de Bologne, et invitent les réseaux ENIC et NARIC, en liaison avec les autorités nationales compétentes, à en poursuivre la mise en oeuvre.

Ils fixent pour objectif qu'à partir de 2005, chaque étudiant qui termine ses études puisse recevoir le Supplément au diplôme automatiquement et sans frais. Celui-ci devrait être délivré dans une langue largement répandue en Europe.

Ils recommandent aux établissements et aux employeurs de faire pleinement usage du Supplément au diplôme, afin de profiter de la transparence et de la flexibilité accrues des systèmes de diplômes d'enseignement supérieur pour stimuler l'employabilité et faciliter la reconnaissance académique en vue de la poursuite d'études.

Etablissements d'enseignement supérieur et étudiants

Les Ministres se félicitent de l'engagement des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants dans le Processus de Bologne et reconnaissent que c'est finalement la participation active de tous les partenaires au processus qui assurera son succès à long terme.

Conscients de la contribution que des établissements forts peuvent apporter au développement économique et social, les Ministres reconnaissent qu'il est nécessaire que les établissements aient le pouvoir de prendre des décisions sur leur organisation et leur administration internes. Les Ministres demandent aux établissements de s'assurer que les réformes seront complètement intégrées aux fonctions et procédures essentielles qui leur sont propres.

Les Ministres notent la participation constructive des organisations d'étudiants au Processus de Bologne et soulignent la nécessité d'associer les étudiants aux activités à venir de façon continue et le plus tôt possible.

Les étudiants sont des partenaires à part entière dans la gouvernance de l'enseignement supérieur. Les Ministres notent que les mesures juridiques nationales permettant d'assurer la participation des étudiants sont largement mises en place dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ils demandent également aux établissements et aux organisations d'étudiants d'identifier les moyens d'accroître l'engagement actuel des étudiants dans la gouvernance de l'enseignement supérieur.

Les Ministres soulignent la nécessité pour les étudiants de bénéficier de conditions de vie et d'études appropriées afin qu'ils puissent accomplir leurs études avec succès dans une période de temps donnée sans se heurter à des obstacles dus à leur position sociale et économique. Ils soulignent également la nécessité de réunir davantage de données comparables sur la situation sociale et économique des étudiants.

Promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur

Les Ministres constatent que, suite à leur appel à Prague, de nouveaux modules, enseignements et filières avec un contenu, une orientation ou une organisation européens se développent.

Ils constatent que des initiatives ont été prises par des établissements d'enseignement supérieur dans divers pays d'Europe pour mettre en commun leurs ressources universitaires et leurs traditions culturelles afin de promouvoir le développement de programmes d'études intégrés et de diplômes conjoints au premier, deuxième et troisième cycle.

De plus, ils soulignent la nécessité d'assurer une période d'études substantielle à l'étranger dans le cadre des programmes des diplômes conjoints ainsi que des dispositions appropriées pour la diversité linguistique et l'apprentissage des langues, afin que les étudiants puissent réaliser pleinement leurs potentialités en termes d'identité européenne, de citoyenneté et d'employabilité.

Les Ministres conviennent de s'engager à lever, au plan national, les obstacles juridiques à la mise en place et à la reconnaissance de tels diplômes et à soutenir activement le développement et la garantie de la qualité adéquate pour les programmes intégrés qui conduisent à des diplômes conjoints.

Promouvoir l'attractivité de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

Les Ministres s'accordent sur la nécessité de renforcer l'attractivité et l'ouverture de l'enseignement supérieur européen. Ils confirment qu'ils sont prêts à développer davantage les programmes de bourses en faveur des étudiants provenant des pays tiers.

Les Ministres déclarent que les échanges transnationaux dans le domaine de l'enseignement supérieur devraient être fondés sur la qualité et les valeurs universitaires, et ils s'engagent à oeuvrer dans ce but dans tous les forums appropriés. Dans toute la mesure du possible, ces forums impliqueront les partenaires sociaux et économiques.

Ils encouragent la coopération avec les autres régions du monde en accueillant les représentants de ces régions aux séminaires et conférences organisés dans le cadre du processus de Bologne.

L'éducation et la formation tout au long de la vie

Les Ministres soulignent que l'enseignement supérieur a largement contribué à faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité. Ils prennent des mesures pour orienter leurs politiques à cette fin et incitent fortement les établissements d'enseignement supérieur et toutes les instances concernées à renforcer les possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie au niveau de l'enseignement supérieur, y compris la validation des acquis antérieurs. Ils insistent sur le fait que ce type d'action doit être partie intégrante de l'activité de l'enseignement supérieur.

De plus, les Ministres demandent à ceux qui travaillent sur les cadres de qualifications dans l'espace européen de l'enseignement supérieur de tenir compte du large éventail de parcours flexibles de formation, d'opportunités et de techniques pour se former, et d'utiliser les crédits ECTS de façon appropriée.

Ils soulignent la nécessité de développer les opportunités offertes à tous les citoyens de s'engager dans un parcours d'éducation et de formation tout au long de la vie, conforme à leurs aspirations et à leurs capacités, afin d'accéder à l'enseignement supérieur et d'y évoluer.

DEVELOPPEMENTS COMPLEMENTAIRES

L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) et l'Espace Européen de la Recherche (EER) – deux piliers de la société fondée sur la connaissance

Conscients de la nécessité de promouvoir des liens plus étroits entre l'EEES et l'EER dans une Europe de la Connaissance, et de l'importance de la recherche comme partie intégrante de l'enseignement supérieur en Europe, les Ministres considèrent qu'il faut aller au-delà de la perspective actuelle centrée sur deux cycles principaux de l'enseignement supérieur et intégrer le niveau du doctorat comme troisième cycle dans le Processus de Bologne. Ils soulignent l'importance de la recherche, de la formation à la recherche et de la promotion de l'interdisciplinarité pour maintenir et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, et plus généralement pour renforcer la compétitivité de l'enseignement supérieur européen. Les Ministres appellent à une mobilité accrue aux niveaux doctoral et post-doctoral et encouragent les établissements concernés à accroître leur coopération dans les domaines des études doctorales et de la formation des jeunes chercheurs.

Les Ministres feront les efforts nécessaires pour faire des établissements européens d'enseignement supérieur des partenaires encore plus attractifs et efficaces. Les Ministres demandent donc aux établissements d'enseignement supérieur d'accroître le rôle et l'utilité de la recherche dans l'évolution technologique, sociale et culturelle et en réponse aux besoins de la société.

Les Ministres comprennent que, pour atteindre ces objectifs, il existe des obstacles qui ne peuvent être levés par les établissements d'enseignement supérieur à eux seuls. Cela requiert un important soutien, y compris financier, et des décisions appropriées de la part des gouvernements nationaux et des organismes européens.

Ils observent enfin que les réseaux au niveau doctoral devraient bénéficier d'un soutien pour stimuler le développement de l'excellence afin qu'ils deviennent l'un des emblèmes de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Prochains bilans

Dans la perspective des objectifs fixés pour 2010, il a été prévu de prendre des mesures pour dresser l'inventaire des progrès accomplis dans le Processus de Bologne. Un bilan à mi-parcours fournirait des informations valables sur la façon dont le Processus avance vraiment et offrirait ainsi la possibilité de prendre des mesures correctives, si cela est approprié.

Les Ministres chargent le groupe de suivi d'organiser le processus visant à établir des bilans en temps opportun pour le Sommet de 2005, et de préparer des rapports détaillés sur les progrès et la mise en œuvre des priorités intermédiaires prévues pour les deux années à venir :

- la garantie de la qualité
- le système à deux cycles
- la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études.

Les pays participants devront, en outre, être prêts à permettre l'accès aux informations nécessaires pour effectuer des recherches sur l'enseignement supérieur liées aux objectifs du Processus de Bologne. L'accès aux banques de données sur les recherches en cours et les résultats des recherches effectuées sera facilité.

SUIVI DU PROCESSUS

Nouveaux membres

Les Ministres considèrent qu'il est nécessaire d'adapter la clause du Communiqué de Prague relative aux demandes d'adhésion de la façon suivante :

Les pays faisant partie de la Convention culturelle européenne seront éligibles pour être membres de l'espace européen de l'enseignement supérieur à condition qu'ils déclarent en même temps leur volonté de poursuivre et d'appliquer les objectifs du Processus de Bologne dans leurs propres systèmes d'enseignement supérieur. Leurs demandes d'adhésion devraient comporter des informations sur la façon dont ils mettront en application les principes et les objectifs de la déclaration.

Les Ministres décident d'accepter les demandes d'adhésion de l'Albanie, d'Andorre, de la Bosnie-Herzégovine, du Saint-Siège, de la Russie, de la Serbie et du Monténégro, de « l'ancienne République yougoslave de Macédoine », et de souhaiter la bienvenue à ces pays en tant que nouveaux membres, ce qui élargit le processus à 40 pays européens.

Les Ministres reconnaissent que l'adhésion au Processus de Bologne implique des changements et des réformes importants pour tous les pays signataires. Ils conviennent de soutenir les nouveaux pays signataires dans la mise en œuvre de ces réformes et de ces changements, en les associant aux discussions communes et à l'entraide qu'implique le Processus de Bologne.

Structure de suivi

Les Ministres confient la mise en œuvre de toutes les questions évoquées dans le Communiqué, le pilotage global du Processus de Bologne et la préparation de la prochaine réunion ministérielle à un groupe de suivi, qui sera composé des représentants de tous les membres du Processus de Bologne et de la Commission européenne, et où seront présents à titre consultatif le Conseil de l'Europe, l'EUA, l'EURASHE, l'ESIB et l'UNESCO/CEPES. Ce groupe, qui se réunira au moins deux fois par an, sera présidé par la Présidence de l'Union européenne ; l'Etat hôte de la prochaine conférence ministérielle en assumera la vice-présidence.

Un comité, présidé lui aussi par la Présidence de l'Union européenne, supervisera le travail de suivi entre les réunions du groupe de suivi. Le comité sera composé du Président, du représentant du pays hôte de la prochaine conférence et chargé de la vice-présidence, des présidences, précédente et suivante, de l'Union européenne, des trois pays participants élus par le groupe de suivi pour un an, de la Commission européenne, et comme membres consultatifs, du Conseil de l'Europe, de l'EUA, de l'EURASHE, et de l'ESIB. Le groupe de suivi ainsi que le comité peuvent convoquer des groupes de travail ad hoc s'ils le jugent nécessaire.

L'ensemble du travail de suivi prendra appui sur le secrétariat fourni par le pays hôte de la prochaine conférence ministérielle.

Lors de sa première réunion après la conférence de Berlin, le groupe de suivi devra bien préciser les responsabilités du comité et les missions du secrétariat.

Programme de travail 2003-2005

Les Ministres demandent au groupe de suivi de coordonner les activités pour faire avancer le Processus de Bologne conformément aux thèmes et actions indiqués dans ce Communiqué et de faire un rapport à ce sujet pour la prochaine réunion ministérielle en 2005.

Prochaine conférence

Les Ministres décident de tenir la prochaine conférence à Bergen (Norvège) en mai 2005.

< Traduction MENESR/DRIC B1

L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR – REALISER LES OBJECTIFS

Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur,
Bergen, 19-20 Mai 2005

Nous, Ministres responsables de l'enseignement supérieur dans les pays participant au Processus de Bologne, nous sommes réunis pour faire un bilan à mi-parcours et fixer les objectifs et les priorités pour 2010. A cette conférence, nous avons accueilli l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldavie et l'Ukraine en tant que nouveaux pays participant au Processus de Bologne. Nous partageons tous la même vision des principes, objectifs et engagements du Processus tels qu'ils figurent aux termes de la Déclaration de Bologne et des communiqués qui résultent des conférences ministérielles consécutives de Prague et de Berlin. Nous confirmons notre engagement à coordonner nos politiques par le biais du Processus de Bologne pour établir l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) d'ici à 2010 et nous nous engageons à assister les nouveaux pays participant à la mise en œuvre les objectifs du Processus.

I. PARTENARIATS

Nous soulignons le rôle central des établissements d'enseignement supérieur, de leur personnel et des étudiants en tant que partenaires du Processus de Bologne. Leur rôle dans la mise en œuvre du Processus devient d'autant plus important que les nécessaires réformes législatives sont désormais largement mises en place, et nous les encourageons à poursuivre et intensifier leurs efforts pour établir l'EEES. Nous accueillons avec intérêt l'engagement clair des établissements d'enseignement supérieur en Europe pour le Processus, et reconnaissons qu'il faut du temps pour optimiser l'impact du changement structurel sur les cursus d'études et garantir ainsi l'introduction de méthodes d'enseignement et de formation innovantes dont l'Europe a besoin.

Nous accueillons favorablement le soutien d'organisations représentant les partenaires sociaux et économiques et souhaitons que la coopération se développe pour réaliser les objectifs du Processus de Bologne. Nous accueillons en outre positivement les contributions des organisations et institutions internationales qui sont partenaires de ce Processus.

II. FAIRE LE BILAN

Nous constatons la réalisation de progrès significatifs au regard de nos objectifs, dont il est fait état dans le rapport général 2003-2005 du groupe de suivi, le rapport « *Tendances IV* » de l'EUA et le rapport « *Bologne vu par les étudiants* » de l'ESIB .

Lors de notre conférence à Berlin, nous avons chargé le groupe de suivi de réaliser un bilan à mi-parcours, centré sur trois priorités – le système de diplômes, la garantie de la qualité et la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études. Au regard du rapport de bilan, nous constatons que des progrès substantiels ont été accomplis dans ces trois domaines prioritaires. Il sera important de s'assurer de la réalité des progrès dans tous les pays participants. Nous reconnaissons par conséquent la nécessité de partager davantage notre savoir-faire afin de développer les compétences à la fois au plan des établissements et des gouvernements.

Le système de diplômes

Nous constatons avec satisfaction que le système à deux cycles est mis en œuvre à une large échelle, avec plus de la moitié des étudiants qui y sont inscrits dans la plupart des pays. Cependant, il y a toujours des obstacles pour passer d'un cycle à l'autre. Par ailleurs, il est nécessaire d'intensifier le dialogue impliquant les Gouvernements, les établissements et les partenaires sociaux, pour accroître l'employabilité des diplômés titulaires de qualifications au niveau licence, y compris avec l'accès à des postes appropriés au sein du service public.

Nous adoptons le cadre global de qualifications pour l'EEES, constitué de trois cycles (incluant la possibilité, au plan national, de qualifications intermédiaires), de descripteurs génériques pour chaque cycle fondés sur des résultats de formation et des compétences, et de fourchettes de crédits pour les premier et second cycles. Nous nous engageons à élaborer des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global de qualifications de l'EEES d'ici à 2010, et à avoir commencé cette tâche d'ici à 2007. Nous demandons au groupe de suivi de faire rapport sur la mise en œuvre du cadre global et ses développements ultérieurs.

Nous soulignons l'importance de veiller à la complémentarité entre le cadre global de l'EEES et le cadre plus large envisagé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie englobant l'enseignement général ainsi que l'enseignement et la formation professionnelle, tel qu'il s'élabore actuellement au sein de l'Union européenne ainsi que dans les pays participants. Nous demandons à la Commission européenne de consulter l'ensemble des parties prenantes au Processus de Bologne au fur et à mesure que le travail progresse.

La garantie de la qualité

Presque tous les pays ont pris des mesures pour établir un système de garantie de la qualité fondé sur les critères définis par le Communiqué de Berlin et assorti d'un haut degré de coopération et de mise en réseau. Cependant, il y a toujours des progrès à faire, en particulier pour ce qui concerne la participation des étudiants et la coopération internationale. Par ailleurs, nous recommandons vivement aux établissements d'enseignement supérieur de poursuivre leurs efforts pour améliorer la qualité de leurs activités par l'introduction systématique de mécanismes internes et leur corrélation directe avec la garantie de la qualité au plan externe.

Nous adoptons les références et lignes d'orientation pour la garantie de la qualité dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur comme le propose l'ENQA. Nous nous engageons à introduire le modèle proposé pour l'évaluation par les pairs des agences chargées de la garantie de la qualité au plan national, tout en respectant les lignes d'orientation et les critères communément acceptés. Nous accueillons favorablement le principe d'un registre européen d'agences chargées de la garantie de la qualité fondé sur une évaluation nationale. Nous demandons que les modalités d'application soient davantage développées par l'ENQA en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB et fassent l'objet d'un rapport à notre intention auprès du groupe de suivi. Nous soulignons l'importance de la coopération entre les agences reconnues au plan national dans le but de renforcer la reconnaissance mutuelle des décisions en matière d'accréditation ou de garantie de la qualité.

La reconnaissance des diplômes et des périodes d'études

Nous constatons que 36 des 45 pays participants ont désormais ratifié la Convention de Lisbonne sur la Reconnaissance. Nous recommandons vivement à ceux qui ne l'ont pas déjà fait de ratifier la Convention sans tarder. Nous nous engageons à assurer la pleine application de ces principes, et à les intégrer dans la législation nationale comme il convient de le faire. Nous demandons instamment à tous les pays participants de traiter les problèmes de reconnaissance identifiés par les réseaux ENIC/NARIC. Nous élaborerons des plans d'action nationaux pour améliorer la qualité du processus de reconnaissance des qualifications étrangères. Ces plans feront partie du rapport national de chaque pays pour la prochaine Conférence ministérielle. Nous exprimons notre soutien pour les textes subsidiaires à la Convention de Lisbonne sur la Reconnaissance et demandons vivement aux autorités nationales et autres parties prenantes de reconnaître les diplômes conjoints délivrés dans deux pays ou plus au sein de l'EEES.

Nous considérons le développement de cadres de qualifications nationaux et européen comme une opportunité pour ancrer davantage l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur. Nous travaillerons avec les établissements d'enseignement supérieur et autres parties prenantes à améliorer la validation des acquis incluant, là où cela est possible, la formation non-formelle et informelle, en tant que modalités d'accès et composantes des cursus d'enseignement supérieur. Nous considérons le développement de cadres de qualifications européen et nationaux comme une opportunité pour enraceriner davantage l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur.

III. AUTRES DEFIS ET PRIORITES

L'enseignement supérieur et la recherche

Nous soulignons l'importance de l'enseignement supérieur pour renforcer davantage la recherche et l'importance de la recherche comme pierre de soubassement de l'enseignement supérieur, pour le développement économique et culturel de nos sociétés et pour la cohésion sociale. Nous constatons que les efforts pour introduire les changements structurels et améliorer la qualité de l'enseignement ne devraient pas porter atteinte à l'effort visant à renforcer la recherche et l'innovation. Par conséquent nous mettons l'accent sur l'importance de la recherche et de la formation à la recherche pour maintenir et améliorer la qualité de l'EEES ainsi que pour renforcer la compétitivité et l'attractivité de celui-ci. Afin de parvenir à de meilleurs résultats nous reconnaissons qu'il est nécessaire d'améliorer la synergie entre le secteur de l'enseignement supérieur et les autres secteurs de la recherche dans nos pays respectifs, et entre l'EEES et l'Espace Européen de la Recherche.

Afin de réaliser ces objectifs, il est nécessaire que les qualifications au niveau doctoral soient dans le droit fil du cadre global de qualifications de l'EEES qui utilise l'approche fondée sur les résultats. La composante centrale de la formation doctorale est l'avancement de la connaissance à travers la recherche innovante. Considérant que des programmes doctoraux structurés ainsi qu'un encadrement et une évaluation transparente des travaux de recherche sont nécessaires, nous soulignons que la charge de travail normale du troisième cycle dans la plupart des pays devrait correspondre à 3-4 années à temps plein. Nous recommandons vivement aux universités de s'assurer que leurs programmes doctoraux promeuvent la formation interdisciplinaire et le développement de compétences transférables, qui répondent par là-même aux besoins du marché de l'emploi le plus large. Nous avons besoin de parvenir à une augmentation globale du nombre de candidats doctoraux qui s'engagent dans des carrières de chercheurs au sein de l'EEES. Nous considérons ceux qui prennent part aux programmes de troisième cycle à la fois comme des étudiants et de jeunes chercheurs en début de carrière. Nous chargeons le groupe de suivi de Bologne d'inviter l'Association européenne de l'université, en coopération avec d'autres partenaires intéressés, à préparer un rapport sous la responsabilité du groupe de suivi sur le développement ultérieur des principes fondamentaux pour les études doctorales, pour le présenter aux Ministres en 2007. Une réglementation excessive des études doctorales doit être évitée.

La dimension sociale

La dimension sociale du Processus de Bologne est un élément constitutif de l'EEES et une condition nécessaire de l'attractivité et de la compétitivité de cet espace. Nous renouvelons par conséquent notre engagement à rendre l'enseignement supérieur de qualité également accessible à tous, et insistons sur la nécessité d'offrir des conditions appropriées aux étudiants afin qu'ils achèvent leurs études sans obstacles liés à leurs origines sociales et économiques. La dimension sociale recouvre les mesures prises par les gouvernements pour aider financièrement les étudiants, en particulier ceux issus de groupes sociaux économiquement défavorisés et pour leur fournir des services d'orientation et d'accompagnement dans le but d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur.

La mobilité

Nous reconnaissons que la mobilité des étudiants et des enseignants parmi tous les pays participants demeure l'un des objectifs clés du Processus de Bologne. Conscients des nombreux défis qui restent à surmonter, nous confirmons de nouveau notre engagement à faciliter la portabilité des bourses et des prêts là où il convient de le faire par le biais d'actions conjointes, afin de faire de la mobilité au sein de l'EEES une réalité. Nous intensifierons nos efforts pour lever les obstacles à la mobilité en facilitant la délivrance de visas et de permis de travail et en encourageant la participation aux programmes de mobilité. Nous incitons vivement les établissements et les étudiants à faire plein usage des programmes de mobilité, en recommandant la pleine reconnaissance des périodes d'études à l'étranger dans le cadre de tels programmes.

L'attractivité de l'EEES et la coopération avec d'autres parties du monde

L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur doit être ouvert et devrait être attractif vis-à-vis d'autres parties du monde. Notre contribution à réaliser l'éducation pour tous devrait être fondée sur le principe du développement durable et être en accord avec les travaux actuels au plan international pour développer des lignes d'orientation pour la qualité de l'enseignement supérieur trans-frontalier. Nous réitérons notre attachement à ce que dans la coopération internationale en matière d'enseignement supérieur, les valeurs liées à la connaissance prévalent.

Nous considérons l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur comme un partenaire des systèmes d'enseignement supérieur dans d'autres régions du monde, qui incite à un échange équilibré d'étudiants et de personnel et à une coopération entre les établissements d'enseignement supérieur. Nous soulignons l'importance de la compréhension et du respect interculturels. Nous souhaitons vivement renforcer la compréhension du Processus de Bologne dans d'autres continents en partageant nos expériences de processus de réformes avec les régions avoisinantes. Nous insistons sur le nécessaire dialogue sur des questions d'intérêt mutuel. Nous jugeons nécessaire d'identifier les régions partenaires et d'intensifier l'échange d'idées et d'expériences avec ces régions. Nous demandons au groupe de suivi d'élaborer et de s'entendre sur une stratégie pour la dimension externe du Processus.

IV. FAIRE LE BILAN DES AVANCEES POUR 2007

Nous confions au groupe de suivi la tâche de poursuivre et d'élargir le travail de bilan et d'en faire rapport pour la prochaine Conférence ministérielle. Nous souhaitons que le bilan se fonde sur la méthodologie appropriée et se poursuive dans les domaines du système de diplômes, de la garantie de la qualité et de la reconnaissance des périodes d'études et de diplômes, et en 2007 nous aurons largement achevé la mise en œuvre de ces trois priorités intermédiaires.

En particulier, nous rechercherons des avancées dans :

- la mise en œuvre des références et des lignes d'orientation pour la garantie de la qualité comme le propose le rapport de l'ENQA ;
- la mise en œuvre des cadres nationaux de qualifications ;
- la délivrance et la reconnaissance des diplômes conjoints, y compris au niveau doctoral ;
- la création d'opportunités pour des parcours flexibles de formation dans l'enseignement supérieur, y compris l'existence de dispositions pour la validation des acquis.

Nous confions également au groupe de suivi la tâche de présenter des données comparables sur la mobilité des personnels et des enseignants ainsi que sur la situation sociale et économique des étudiants dans les pays participants comme base pour un futur bilan et d'en faire rapport pour la prochaine Conférence ministérielle. Le futur bilan devra prendre en compte la dimension sociale telle que définie ci-dessus.

V. SE PREPARER POUR 2010.

Au regard des succès accomplis jusqu'ici dans le cadre du Processus de Bologne, nous souhaitons établir un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur fondé sur les principes de qualité et de transparence. Nous devons chérir notre riche héritage et notre diversité culturelle qui contribuent à une société de la connaissance. Nous nous engageons à soutenir le principe de responsabilité publique pour l'enseignement supérieur dans le contexte des sociétés modernes complexes. Comme l'enseignement supérieur se situe au carrefour de la recherche, de l'enseignement et de l'innovation, il constitue aussi la clé pour la compétitivité de l'Europe. Alors que nous nous rapprochons de 2010, nous nous engageons à assurer que les établissements d'enseignement supérieur jouissent de l'autonomie nécessaire pour mettre en œuvre les réformes convenues, et reconnaissons le besoin d'un financement durable des établissements.

L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur est articulé autour de trois cycles, où chaque niveau a pour fonction de préparer les étudiants au marché du travail, à apprendre à apprendre et à la citoyenneté active. Le cadre global de qualifications, l'ensemble des références et des lignes d'orientation que nous avons retenues pour la garantie de la qualité et la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études constituent aussi des caractéristiques clés de la structure de l'EEES.

Nous acceptons la structure de suivie définie à Berlin, avec l'ajout de la Structure Pan-Européenne de l'Internationale de l'Education (EI), de l'Association Européenne pour la Garantie de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ENQA) et de l'Union des Confédérations des Employeurs et des Industries d'Europe (UNICE) comme nouveaux membres consultatifs du groupe de suivi. Comme le Processus de Bologne conduit à établir l'EEES, nous devons considérer les modalités appropriées qui sont nécessaires pour soutenir le développement à venir au-delà de 2010, et demandons au groupe de suivi d'explorer ces questions.

Nous tiendrons la prochaine Conférence ministérielle à Londres en 2007.

45 pays participent au Processus de Bologne et sont membres du groupe de suivi : l'Albanie, l'Allemagne, Andorre, l'Arménie, l'Autriche, l'Azerbaïdjan, la Belgique, la Bosnie-Herzégovine, la Bulgarie, la Croatie, Chypre, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Géorgie, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, le Liechtenstein, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Moldavie, les Pays-Bas, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, la Fédération de Russie, la Serbie et le Monténégro, le Saint-Siège, la République Slovaque, la Slovénie, la Suède, la Suisse, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la République Tchèque, la Turquie, l'Ukraine et le Royaume-Uni. En outre, la Commission européenne est un membre à part entière du groupe de suivi.

Le Conseil de l'Europe, les Organisations nationales des Etudiants en Europe (ESIB), la Structure Pan-Européenne de l'Internationale de l'Education (EI), l'Association Européenne pour la Garantie de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ENQA), l'Association Européenne de l'Université (EUA), l'Association Européenne des Etablissements d'Enseignement Supérieur (EURASHE), le Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (UNESCO-CEPES) et l'Union des Confédérations des Employeurs et des Industries d'Europe (UNICE) sont des membres consultatifs du groupe de suivi.

Traduction FR < MENESR/ DRIC B1

Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur,
Londres, 17-18 Mai 2007

VERS L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR :
REPONDRE AUX DEFIS DE LA MONDIALISATION

I. Introduction

1.1 Nous, Ministres responsables en charge de l'enseignement supérieur dans les pays qui participent au Processus de Bologne, nous nous sommes rencontrés à Londres pour examiner les progrès accomplis depuis notre réunion à Bergen en 2005.

1.2 Sur le fondement des critères d'adhésion que nous avons adoptés, nous accueillons la République du Monténégro comme membre du Processus de Bologne.

1.3 Les développements réalisés au cours des deux dernières années nous ont permis de nous rapprocher de façon significative de la réalisation de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Prenant appui sur notre patrimoine culturel européen, riche et divers, nous construisons un EEES qui, fondé sur l'autonomie des établissements, la liberté universitaire, l'égalité des chances et les principes démocratiques, facilitera la mobilité, développera l'insertion professionnelle et renforcera l'attractivité et la compétitivité de l'Europe. En regardant l'avenir, nous sommes conscients que, dans un monde qui évolue, il sera sans cesse nécessaire d'adapter nos systèmes d'enseignement supérieur, de faire en sorte que l'EEES demeure compétitif et puisse réellement répondre aux défis de la mondialisation. A court terme, nous avons également conscience que la mise en oeuvre des réformes induites par le processus de Bologne représente une tâche d'envergure, et sommes reconnaissants du soutien et de l'engagement continus de tous les partenaires impliqués dans le processus. Nous accueillons favorablement la contribution des groupes de travail et des séminaires pour avancer. Nous acceptons de continuer à travailler ensemble sur la base du partenariat, de l'assistance réciproque pour avancer et promouvoir l'échange de bonnes pratiques.

1.4 Nous réaffirmons notre engagement de renforcer la compatibilité et la comparabilité de nos systèmes d'enseignement supérieur, tout en respectant dans le même temps leur diversité. Nous reconnaissons l'influence importante que les établissements d'enseignement supérieur exercent sur nos sociétés, grâce à leurs activités traditionnelles d'enseignement et de formation, de recherche, d'innovation et de transfert de connaissances, ainsi que leur rôle clé pour contribuer à définir et à transmettre les valeurs sur lesquelles reposent nos sociétés. Notre objectif est de faire en sorte que nos établissements d'enseignement supérieur aient les ressources nécessaires pour continuer à remplir l'intégralité des diverses missions qui leur sont assignées. Ces missions incluent : préparer les étudiants à vivre en tant que citoyens actifs dans une société démocratique ; préparer les étudiants à leurs futures carrières professionnelles et permettre leur développement personnel ; créer et actualiser une importante base de connaissances pointues ; et stimuler la recherche et l'innovation.

1.5 Ainsi, nous soulignons l'importance d'établissements solides, qui sont divers, financés de façon adéquate, autonomes et en situation de rendre des comptes. Les principes de non-discrimination et d'équité pour accéder à l'enseignement supérieur doivent être respectés et promus dans tout l'EEES. Nous nous engageons à faire respecter ces principes et à garantir que ni les étudiants ni les personnels ne souffrent de discrimination d'aucune sorte.

II. Développements vers l'EEES

2.1 Notre rapport de bilan, ainsi que le rapport *Tendances V* de l'EUA, celui de l'ESIB intitulé *Le Processus de Bologne vu par les étudiants* et la brochure d'Eurydice intitulée *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe*, confirment que, dans l'ensemble, de réelles avancées ont été réalisées au cours des deux dernières années. On prend de plus en plus conscience que le processus aura pour résultat significatif de faire évoluer l'enseignement supérieur vers un enseignement centré sur l'étudiant, loin d'une offre conçue par le seul enseignant. Nous continuerons de soutenir cet important développement.

Mobilité

2.2 L'un des éléments centraux du Processus de Bologne est la mobilité des personnels, des étudiants et des diplômés, qui favorise le développement personnel, développe la coopération internationale entre les individus et les établissements, renforce la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche, et donne de la substance à la dimension européenne.

2.3 Certaines avancées ont été réalisées depuis 1999, mais de nombreux défis demeurent. Parmi les obstacles à la mobilité, les questions relatives à l'immigration, à la reconnaissance, à l'insuffisance des incitations financières, à la rigidité des dispositions en matière de retraite occupent une place importante. Nous reconnaissons la responsabilité de chaque gouvernement pour faciliter la délivrance des visas, des cartes de séjour et des autorisations de travail, là où il est nécessaire de le faire. Comme ces mesures sont hors de notre compétence, en tant que Ministres de l'Enseignement supérieur, nous entreprenons de travailler avec nos gouvernements respectifs pour que des progrès décisifs soient accomplis dans ce domaine. Au plan national, nous travaillerons à mettre complètement en œuvre les outils et procédures de reconnaissance et nous étudierons les façons d'inciter davantage à la mobilité à la fois pour les personnels et les étudiants. Cela suppose de favoriser le développement significatif du nombre de formations conjointes et la création de programmes souples, et d'encourager nos établissements à prendre une plus grande responsabilité pour la mobilité des personnels et des étudiants, répartie dans l'EEES selon un équilibre plus équitable.

Architecture des diplômes

2.4 Nous progressons bien, au plan national comme dans les établissements, vers notre objectif de construire un EEES fondé sur un système à trois cycles. Le nombre d'étudiants inscrits à des formations relevant des deux premiers cycles s'est considérablement accru et on observe une réduction des obstacles d'ordre structurel entre les cycles. De la même façon, le nombre de formations doctorales structurées se sont développées. Nous soulignons l'importance de réformer les programmes pour des qualifications mieux adaptées à la fois aux besoins du marché du travail et à la poursuite d'études. Les efforts à l'avenir devront porter sur la suppression d'obstacles pour accéder et passer d'un cycle à l'autre et sur la mise en œuvre correcte des crédits ECTS fondés sur les résultats de formation¹ et la charge de travail de l'étudiant. Nous soulignons l'importance d'améliorer l'insertion professionnelle des diplômés, tout en observant que la collecte des données sur cette question doit être davantage développée.

Reconnaissance

2.5 La reconnaissance, à leur juste valeur, des qualifications d'enseignement supérieur, des périodes d'études, et la validation des acquis qui inclue la reconnaissance des apprentissages non-formels et informels, sont des composantes essentielles de l'EEES, à la fois en interne, et au plan international. Des diplômes facilement lisibles et comparables, ainsi que des informations accessibles sur les systèmes éducatifs et les cadres des qualifications constituent des pré-requis pour la mobilité des personnes et la garantie d'une attractivité et d'une compétitivité constantes de l'EEES. Tout en étant satisfaits que 38 membres du Processus de Bologne, y compris le Monténégro, aient à ce jour ratifié la Convention du Conseil de l'Europe/UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (Convention de Lisbonne sur la Reconnaissance), nous encourageons les autres membres à traiter cette question en priorité.

2.6 Des avancées ont été réalisées dans la mise en œuvre de la Convention de Lisbonne, des crédits ECTS et des « suppléments aux diplômes », mais il faut plus de cohérence dans les approches diverses privilégiées en matière de reconnaissance, au plan national comme à celui des établissements. Ainsi, afin d'améliorer les pratiques de reconnaissance, nous demandons au groupe de suivi de Bologne (BFUG) de faire en sorte que les réseaux ENIC/NARIC analysent nos plans d'action nationaux et disséminent les bonnes pratiques.

¹ **Résultats de formation** (traduction de *Learning outcomes*) : la notion de formation, liée à l'acte d'apprendre, est entendue dans son acception la plus large.

Cadres des qualifications

2.7 Les cadres des qualifications² sont des instruments importants pour parvenir à la comparabilité et à la transparence des diplômes au sein de l'EEES et pour faciliter la circulation des apprenants à l'intérieur des systèmes d'enseignement supérieur, et d'un système à l'autre. Ils devraient aussi aider les établissements d'enseignement supérieur à développer des modules et des formations fondés sur les résultats de formation et les crédits, et améliorer la reconnaissance des qualifications ainsi que la validation des acquis, quels qu'ils soient.

2.8 Nous prenons note des développements initiés pour mettre en oeuvre des cadres nationaux des qualifications, mais des efforts beaucoup plus importants sont nécessaires. Nous nous engageons à mettre complètement en oeuvre de tels cadres nationaux des qualifications, calés sur le cadre général des qualifications de l'EEES, et reconnus comme tels en 2010. Conscients que cette tâche constitue un défi, nous demandons au Conseil de l'Europe d'apporter son soutien pour l'échange d'expériences sur l'élaboration de cadres nationaux des qualifications. Nous soulignons la nécessité de concevoir les cadres des qualifications de façon à encourager une plus grande mobilité des étudiants et des enseignants et à améliorer l'insertion professionnelle.

2.9 Nous exprimons notre satisfaction de voir que les cadres nationaux des qualifications, compatibles avec le cadre général des qualifications de l'EEES, seront également compatibles avec le cadre européen des qualifications³ pour l'éducation et la formation tout au long de la vie proposé par la Commission européenne.

2.10 Nous considérons le cadre général des qualifications de l'EEES, que nous avons adopté à Bergen, comme un élément central pour promouvoir l'enseignement supérieur européen dans le monde.

Education et la formation tout au long de la vie

2.11 Le rapport de bilan montre que certains éléments permettant de se former par des parcours non rigides existent dans la plupart des pays, mais le développement de façon plus systématique des parcours de formation différenciés pour soutenir l'éducation et la formation tout au long de la vie ne fait que commencer. Nous demandons par conséquent au BFUG de renforcer l'échange d'expériences réussies et de travailler à une compréhension commune du rôle de l'enseignement supérieur dans l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ce n'est que dans un petit nombre de pays de l'EEES que la validation des acquis pour l'accès aux formations et l'attribution de crédits peut être considérée comme bien développée. Nous invitons le BFUG, par un travail en coopération avec le réseau ENIC-NARIC, à avancer des propositions pour améliorer la validation des acquis.

Garantie de la qualité et registre européen des agences chargées de la garantie de la qualité

2.12 Les références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité dans l'EEES (ESG) adoptées à Bergen ont été un puissant moteur de changement en matière de garantie de la qualité. Tous les pays ont commencé à les mettre en oeuvre et certains ont fait des progrès substantiels. La garantie de la qualité externe en particulier est beaucoup mieux développée qu'auparavant. Le degré de participation des étudiants s'est développé à tous les niveaux depuis 2005, bien que des progrès soient toujours nécessaires. Parce que la responsabilité principale en matière de qualité leur incombe, les établissements d'enseignement supérieur devront poursuivre le développement de leurs systèmes de garantie de la qualité interne. Nous prenons note du progrès accompli en matière de reconnaissance mutuelle des décisions d'accréditation et de garantie de la qualité, et nous encourageons la poursuite de la coopération internationale entre les agences de garantie de la qualité.

2.13 Le premier forum européen sur la garantie de la qualité, organisé conjointement par l'EUA, l'ENQA, l'EURASHE et l'ESIB (le groupe dit E4) en 2006 a permis de discuter des développements européens en matière de garantie de la qualité. Nous invitons les quatre organisations à continuer

² **Qualifications** : cette notion recouvre ici les diplômes, titres et certificats sanctionnant des études supérieures et fait notamment écho à la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

d'organiser des forums européens sur la garantie de la qualité à un rythme annuel, à faciliter l'échange de bonnes pratiques et à faire en sorte que la qualité dans l'EEES ne cesse de s'améliorer.

2.14 Nous remercions le groupe E4 d'avoir répondu à notre demande de développer davantage les modalités de mise en place d'un registre d'agences chargées de la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur en Europe. Ce registre a pour objectif de permettre à toutes les parties prenantes et au grand public d'avoir un libre accès à des informations objectives sur des agences fiables en matière de garantie de la qualité, qui travaillent conformément aux ESG. Par là-même, il renforcera la confiance envers l'enseignement supérieur au sein de l'EEES et au-delà, et facilitera la reconnaissance mutuelle des décisions en matière de garantie de la qualité et d'accréditation. Nous accueillons favorablement la mise en place par le groupe E4 d'un registre fonctionnant sur la base du partenariat et fondé sur le modèle opérationnel proposé. Le registre sera établi sur une base volontaire, il sera auto-financé, indépendant et transparent. Les candidatures pour figurer sur le registre devront être évaluées sur la base du respect substantiel des ESG, attesté par une évaluation indépendante reconnue par les autorités nationales, lorsque celles-ci exigent une telle reconnaissance. Nous demandons au groupe E4 de nous faire régulièrement rapport, via le BFUG, des progrès réalisés, et de veiller qu'après deux ans de fonctionnement, le registre fasse l'objet d'une évaluation externe, prenant en compte les points de vue exprimés par toutes les parties prenantes.

Doctorants

2.15 Rapprocher de façon plus étroite l'EEES et l'Espace Européen de la Recherche (EER) demeure un objectif important. Nous reconnaissons l'intérêt de développer et de maintenir un large éventail de formations doctorales liées au cadre général des qualifications pour l'EEES, tout en évitant une réglementation excessive. En même temps, nous savons que renforcer l'offre du troisième cycle et améliorer le statut, les perspectives de carrière et les aides pour les jeunes chercheurs sont des pré-requis essentiels pour atteindre les objectifs européens visant à renforcer la capacité de recherche et à améliorer la qualité et la compétitivité de l'enseignement supérieur européen.

2.16 Aussi, nous invitons les établissements d'enseignement supérieur à renforcer leurs efforts pour ancrer leurs formations doctorales dans des stratégies et des politiques d'établissement, et développer des parcours de carrière ainsi que des perspectives appropriés pour les doctorants et les jeunes chercheurs.

2.17 Nous invitons l'EUA à continuer de soutenir l'échange d'expériences entre les établissements d'enseignement supérieur relatives à la gamme des formations doctorales innovantes qui émergent en Europe ainsi que sur toutes autres questions cruciales, telles que la transparence des modalités d'accès, les modalités de direction de la thèse et d'évaluation, le développement de compétences transférables et les moyens de renforcer l'insertion professionnelle. Nous rechercherons les voies appropriées pour encourager un plus grand échange d'informations sur le financement et les autres questions, entre nos gouvernements et d'autres organismes de financement de la recherche.

Dimension sociale

2.18 L'enseignement supérieur devrait jouer un rôle important pour renforcer la cohésion sociale, réduire les inégalités et élever le niveau de connaissances, capacités et compétences dans la société. La politique devrait ainsi viser à optimiser le potentiel des individus sur le plan de leur développement personnel et de leur contribution à une société de la connaissance durable et démocratique. Nous partageons l'aspiration sociétale que le corps étudiant qui accède à l'enseignement supérieur, y fait ses études et les achève, à tous les niveaux devrait refléter la diversité de nos populations. Nous réaffirons qu'il importe que les étudiants puissent achever leurs études sans obstacles liés à leur origine sociale ou à leur condition économique. Ainsi nous poursuivons nos efforts pour offrir des services appropriés aux étudiants, créer des parcours de formation plus souples pour entrer et évoluer dans l'enseignement supérieur, et pour élargir la participation à tous les niveaux sur le fondement de l'égalité des chances.

L'espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial

2.19 Nous nous réjouissons que dans de nombreuses parties du monde, les réformes de Bologne aient créé un intérêt considérable et suscité des discussions entre partenaires européens et internationaux sur toute une gamme de questions. Celles-ci incluent la reconnaissance des qualifications, les avantages de la coopération fondée sur le partenariat, la confiance et la compréhension mutuelles, et les valeurs sous-jacentes du Processus de Bologne. Par ailleurs, nous prenons acte des efforts accomplis dans certains pays d'autres parties du monde pour rapprocher davantage leurs systèmes d'enseignement supérieur des principes énoncés dans le cadre du Processus de Bologne.

2.20 Nous adoptons la stratégie relative à "L'espace européen d'enseignement supérieur dans le contexte mondial" et travaillerons pour développer les domaines clés en matière de politique pour : améliorer l'information sur, et promouvoir l'attractivité et la compétitivité de l'EEES ; renforcer la coopération fondée sur le partenariat ; intensifier la politique de dialogue ; et améliorer la reconnaissance.

Ce travail devrait être appréhendé en relation avec *Les lignes d'orientation pour la qualité de l'enseignement supérieur transnational* de l'OCDE/UNESCO.

III. Priorités pour 2009

3.1 Pour les deux prochaines années, nous convenons de concentrer nos efforts pour mettre complètement en oeuvre les lignes d'actions que nous avons adoptées, ce qui inclut les priorités actuelles sur le système à trois cycles, la garantie de la qualité et la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études. Nous focaliserons notre action en particulier sur les domaines suivants.

Mobilité

3.2 Dans nos rapports nationaux pour 2009, nous ferons état des actions prises au plan national pour promouvoir la mobilité des étudiants et des personnels, y compris les mesures permettant une évaluation future. Nous nous focaliserons sur les principaux défis nationaux identifiés au paragraphe 2.3 ci-dessus. Nous convenons également de mettre en place un réseau d'experts nationaux pour échanger des informations et contribuer à identifier et résoudre les obstacles relatifs à la portabilité des bourses et des prêts.

Dimension sociale

3.3 Nous ferons également état de nos stratégies et politiques nationales pour la dimension sociale, y compris les plans d'action nationaux et les mesures prises pour évaluer leur concrétisation. Nous inviterons toutes les parties prenantes à participer et à soutenir ce travail, au plan national.

Collecte de données

3.4 Nous reconnaissons la nécessité d'améliorer la disponibilité des données à la fois sur la mobilité et la dimension sociale dans tous les pays impliqués dans le Processus de Bologne. Aussi, nous demandons à la Commission européenne (Eurostat), en relation avec Eurostudent, de développer des indicateurs et des données fiables et comparables pour mesurer les avancées vers l'objectif global visé en matière de dimension sociale et de mobilité des étudiants et des personnels dans tous les pays participant au Processus de Bologne. Les données dans ce domaine devraient appréhender l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur ainsi que l'insertion professionnelle des diplômés. Cette tâche devrait être menée en relation avec le BFUG et un rapport devrait nous être soumis pour notre conférence ministérielle de 2009.

Orientation et insertion professionnelle

3.5 Suite à l'introduction de notre système de diplômes fondé sur trois cycles, nous demandons au BFUG d'étudier plus en détails comment améliorer l'orientation et l'insertion professionnelle pour chacun de ces cycles ainsi que dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Cela prendra en compte les responsabilités de toutes les parties prenantes. Les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur auront besoin de communiquer davantage avec les employeurs et les autres parties prenantes sur les motifs de leurs réformes. Nous nous emploierons, au sein de nos gouvernements, à faire en sorte que les structures d'emploi et de carrières dans le service public soient complètement compatibles avec la nouvelle architecture des diplômes. Nous encourageons les établissements à développer davantage les partenariats et la coopération avec les employeurs sur le processus d'innovation en cours des programmes fondés sur des résultats de formation.

L'espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial

3.6 Nous demandons au BFUG de nous rendre compte des développements d'ensemble enregistrés dans ce domaine au plan européen, national et au plan des établissements en 2009. Toutes les parties prenantes ont un rôle à jouer ici dans leur propre champ de compétence. Dans le rapport sur la mise en oeuvre de la stratégie pour l'EEES dans le contexte mondial, le BFUG devrait en particulier s'attacher à deux priorités. D'abord, améliorer les informations disponibles sur l'EEES en développant le site Internet du secrétariat du Processus de Bologne et en prenant appui sur le manuel de Bologne (*Bologna Handbook*) de l'EUA ; et ensuite, améliorer la reconnaissance. Nous appelons les établissements d'enseignement supérieur, les centres ENIC/NARIC et les autres autorités compétentes en matière de reconnaissance au sein de l'EEES, à évaluer les qualifications provenant des autres parties du monde avec la même ouverture d'esprit que celle qu'ils attendent de l'évaluation, ailleurs dans le monde, des

qualifications européennes, et de fonder cette reconnaissance sur les principes de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance.

Bilan

3.7 Nous demandons au BFUG de poursuivre le processus entrepris en matière de bilan, fondé sur nos rapports nationaux à remettre pour notre conférence ministérielle de 2009. Nous attendons un développement plus avant de l'analyse qualitative dans l'élaboration de cet état des lieux, en particulier en relation avec la mobilité, le processus de Bologne dans le contexte mondial et la dimension sociale. Les domaines couverts par ce bilan devraient toujours inclure l'architecture des diplômes et l'insertion professionnelle des diplômés, la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études et la mise en œuvre de tous les aspects liés à la garantie de la qualité, en cohérence avec les ESG. Dans la perspective du développement d'une formation davantage centrée sur l'étudiant et fondée sur les résultats, le prochain exercice devrait aussi concerner, selon une approche intégrée, les cadres des qualifications nationales, les résultats de formation et les crédits, l'éducation et la formation tout au long de la vie, et la validation des acquis.

IV. Perspectives pour 2010 et au-delà

4.1 Parce que l'EEES ne cesse de se développer et de répondre aux défis de la mondialisation, nous prévoyons qu'il soit nécessaire de collaborer entre nous au-delà de 2010.

4.2 Nous sommes déterminés à saisir 2010, qui marquera le passage du Processus de Bologne à l'EEES, comme l'occasion de réaffirmer notre engagement pour l'enseignement supérieur qui constitue un élément clé pour rendre nos sociétés durables, au plan national comme au plan européen. 2010 sera pour nous l'occasion de renouveler la vision qui nous a conduits à impulser le Processus de Bologne en 1999, et de plaider pour que l'EEES soit animé par des valeurs et des visions qui dépassent les questions de structures et d'outils. Nous nous engageons à profiter de 2010 pour remettre nos systèmes d'enseignement supérieur sur une voie qui aille au-delà des questions immédiates et les rende à même de répondre aux défis du futur.

4.3 Nous demandons au BFUG dans son ensemble d'explorer davantage la question du développement de l'EEES après 2010 et de nous présenter un rapport à ce sujet à la prochaine conférence ministérielle en 2009. Cela devrait englober la question des structures de fonctionnement appropriées, en gardant à l'esprit que les dispositions actuelles fondées sur une collaboration informelle fonctionnent bien et ont suscité des changements jusqu'ici inégalés.

4.4 Prenant appui sur les exercices précédents en matière de bilans, sur les rapports intitulés *Tendances* et *Le Processus de Bologne vu par les étudiants*, nous invitons le BFUG à étudier la question de la préparation, pour 2010, d'un rapport, incluant une évaluation indépendante, en partenariat avec les membres consultatifs, pour évaluer l'ensemble des avancées du processus de Bologne, réalisées dans l'EEES depuis 1999.

4.5 Nous chargeons le BFUG de prendre, au cours du premier semestre de 2008, la décision sur la nature, le contenu et le lieu de toute rencontre ministérielle en 2010.

4.6 Notre prochaine réunion sera accueillie par les pays du BENELUX, à Louvain-la-Neuve les 28 et 29 avril 2009.

* *

qualifications européennes, et de fonder cette reconnaissance sur les principes de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance.

Bilan

3.7 Nous demandons au BFUG de poursuivre le processus entrepris en matière de bilan, fondé sur nos rapports nationaux à remettre pour notre conférence ministérielle de 2009. Nous attendons un développement plus avant de l'analyse qualitative dans l'élaboration de cet état des lieux, en particulier en relation avec la mobilité, le processus de Bologne dans le contexte mondial et la dimension sociale. Les domaines couverts par ce bilan devraient toujours inclure l'architecture des diplômes et l'insertion professionnelle des diplômés, la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études et la mise en œuvre de tous les aspects liés à la garantie de la qualité, en cohérence avec les ESG. Dans la perspective du développement d'une formation davantage centrée sur l'étudiant et fondée sur les résultats, le prochain exercice devrait aussi concerner, selon une approche intégrée, les cadres des qualifications nationaux, les résultats de formation et les crédits, l'éducation et la formation tout au long de la vie, et la validation des acquis.

IV. Perspectives pour 2010 et au-delà

4.1 Parce que l'EEES ne cesse de se développer et de répondre aux défis de la mondialisation, nous prévoyons qu'il soit nécessaire de collaborer entre nous au-delà de 2010.

4.2 Nous sommes déterminés à saisir 2010, qui marquera le passage du Processus de Bologne à l'EEES, comme l'occasion de réaffirmer notre engagement pour l'enseignement supérieur qui constitue un élément clé pour rendre nos sociétés durables, au plan national comme au plan européen. 2010 sera pour nous l'occasion de renouveler la vision qui nous a conduits à impulser le Processus de Bologne en 1999, et de plaider pour que l'EEES soit animé par des valeurs et des visions qui dépassent les questions de structures et d'outils. Nous nous engageons à profiter de 2010 pour remettre nos systèmes d'enseignement supérieur sur une voie qui aille au-delà des questions immédiates et les rende à même de répondre aux défis du futur.

4.3 Nous demandons au BFUG dans son ensemble d'explorer davantage la question du développement de l'EEES après 2010 et de nous présenter un rapport à ce sujet à la prochaine conférence ministérielle en 2009. Cela devrait englober la question des structures de fonctionnement appropriées, en gardant à l'esprit que les dispositions actuelles fondées sur une collaboration informelle fonctionnent bien et ont suscité des changements jusqu'ici inégalés.

4.4 Prenant appui sur les exercices précédents en matière de bilans, sur les rapports intitulés *Tendances et Le Processus de Bologne vu par les étudiants*, nous invitons le BFUG à étudier la question de la préparation, pour 2010, d'un rapport, incluant une évaluation indépendante, en partenariat avec les membres consultatifs, pour évaluer l'ensemble des avancées du processus de Bologne, réalisées dans l'EEES depuis 1999.

4.5 Nous chargeons le BFUG de prendre, au cours du premier semestre de 2008, la décision sur la nature, le contenu et le lieu de toute rencontre ministérielle en 2010.

4.6 Notre prochaine réunion sera accueillie par les pays du BENELUX, à Louvain-la-Neuve les 28 et 29 avril 2009.

**



The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade

**Communiqué of the Conference of
European Ministers Responsible for Higher Education,
Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009**

We, the Ministers responsible for higher education in the 46 countries of the Bologna Process convened in Leuven/Louvain-la-Neuve, Belgium, on April 28 and 29, 2009 to take stock of the achievements of the Bologna Process and to establish the priorities for the European Higher Education Area (EHEA) for the next decade.

Preamble

1. In the decade up to 2020 European higher education has a vital contribution to make in realising a Europe of knowledge that is highly creative and innovative. Faced with the challenge of an ageing population Europe can only succeed in this endeavour if it maximises the talents and capacities of all its citizens and fully engages in lifelong learning as well as in widening participation in higher education.

2. European higher education also faces the major challenge and the ensuing opportunities of globalisation and accelerated technological developments with new providers, new learners and new types of learning. Student-centred learning and mobility will help students develop the competences they need in a changing labour market and will empower them to become active and responsible citizens.

3. Our societies currently face the consequences of a global financial and economic crisis. In order to bring about sustainable economic recovery and development, a dynamic and flexible European higher education will strive for innovation on the basis of the integration between education and research at all levels. We recognise that higher education has a key role to play if we are to successfully meet the challenges we face and if we are to promote the cultural and social development of our societies. Therefore, we consider public investment in higher education of utmost priority.

4. We pledge our full commitment to the goals of the European Higher Education Area, which is an area where higher education is a public responsibility, and where all higher education institutions are responsive to the wider needs of society through the diversity of their missions. The aim is to ensure that higher education institutions have the necessary resources to continue to fulfil their full range of purposes such as preparing students for life as active citizens in a democratic society; preparing students for their future careers and enabling their personal development; creating and maintaining a broad, advanced knowledge base and stimulating research and innovation. The necessary ongoing reform of higher education systems and policies will continue to be firmly embedded in the European values of institutional autonomy, academic freedom and social equity and will require full participation of students and staff.

I. Achievements and consolidation

5. Over the past decade we have developed the European Higher Education Area ensuring that it remains firmly rooted in Europe's intellectual, scientific and cultural heritage and ambitions; characterised by permanent cooperation between governments, higher education institutions, students, staff, employers and other stakeholders. The contribution from European institutions and organisations to the reform process has also been a significant one.

6. The Bologna Process is leading to greater compatibility and comparability of the systems of higher education and is making it easier for learners to be mobile and for institutions to attract students and scholars from other continents. Higher education is being modernized with the adoption of a three-cycle structure including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications linked to the first cycle and with the adoption of the European Standards and Guidelines for quality assurance. We have also seen the creation of a European register for quality assurance agencies and the establishment of national qualifications frameworks linked to the overarching European Higher Education Area framework, based on learning outcomes and workload. Moreover, the Bologna Process has promoted the Diploma Supplement and the European Credit Transfer and Accumulation System to further increase transparency and recognition.

7. The objectives set out by the Bologna Declaration and the policies developed in the subsequent years are still valid today. Since not all the objectives have been completely achieved, the full and proper implementation of these objectives at European, national and institutional level will require increased momentum and commitment beyond 2010.

II. Learning for the future: higher education priorities for the decade to come

8. Striving for excellence in all aspects of higher education, we address the challenges of the new era. This requires a constant focus on quality. Moreover, upholding the highly valued diversity of our education systems, public policies will fully recognise the value of various missions of higher education, ranging from teaching and research to community service and engagement in social cohesion and cultural development. All students and staff of higher education institutions should be equipped to respond to the changing demands of the fast evolving society.

• *Social dimension: equitable access and completion*

9. The student body within higher education should reflect the diversity of Europe's populations. We therefore emphasize the social characteristics of higher education and aim to provide equal opportunities to quality education. Access into higher education should be widened by fostering the potential of students from underrepresented groups and by providing adequate conditions for the completion of their studies. This involves improving the learning environment, removing all barriers to study, and creating the appropriate economic conditions for students to be able to benefit from the study opportunities at all levels. Each participating country will set measurable targets for widening overall participation and increasing participation of underrepresented groups in higher education, to be reached by the end of the next decade. Efforts to achieve equity in higher education should be complemented by actions in other parts of the educational system.

- ***Lifelong learning***

10. Widening participation shall also be achieved through lifelong learning as an integral part of our education systems. Lifelong learning is subject to the principle of public responsibility. The accessibility, quality of provision and transparency of information shall be assured. Lifelong learning involves obtaining qualifications, extending knowledge and understanding, gaining new skills and competences or enriching personal growth. Lifelong learning implies that qualifications may be obtained through flexible learning paths, including part-time studies, as well as work-based routes.

11. The implementation of lifelong learning policies requires strong partnerships between public authorities, higher education institutions, students, employers and employees. The European Universities' Charter on Lifelong Learning developed by the European University Association provides a useful input for defining such partnerships. Successful policies for lifelong learning will include basic principles and procedures for recognition of prior learning on the basis of learning outcomes regardless of whether the knowledge, skills and competences were acquired through formal, non-formal, or informal learning paths. Lifelong learning will be supported by adequate organisational structures and funding. Lifelong learning encouraged by national policies should inform the practice of higher education institutions.

12. The development of national qualifications frameworks is an important step towards the implementation of lifelong learning. We aim at having them implemented and prepared for self-certification against the overarching Qualifications Framework for the European Higher Education Area by 2012. This will require continued coordination at the level of the EHEA and with the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Within national contexts, intermediate qualifications within the first cycle can be a means of widening access to higher education.

- ***Employability***

13. With labour markets increasingly relying on higher skill levels and transversal competences, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives. Employability empowers the individual to fully seize the opportunities in changing labour markets. We aim at raising initial qualifications as well as maintaining and renewing a skilled workforce through close cooperation between governments, higher education institutions, social partners and students. This will allow institutions to be more responsive to employers needs and employers to better understand the educational perspective. Higher education institutions, together with governments, government agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni. We encourage work placements embedded in study programmes as well as on-the-job learning.

- ***Student-centred learning and the teaching mission of higher education***

14. We reassert the importance of the teaching mission of higher education institutions and the necessity for ongoing curricular reform geared toward the development of learning outcomes. Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles. Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths. Academics, in close

cooperation with student and employer representatives, will continue to develop learning outcomes and international reference points for a growing number of subject areas. We ask the higher education institutions to pay particular attention to improving the teaching quality of their study programmes at all levels. This should be a priority in the further implementation of the European Standards and Guidelines for quality assurance.

- ***Education, research and innovation***

15. Higher education should be based at all levels on state of the art research and development thus fostering innovation and creativity in society. We recognise the potential of higher education programmes, including those based on applied science, to foster innovation. Consequently, the number of people with research competences should increase. Doctoral programmes should provide high quality disciplinary research and increasingly be complemented by inter-disciplinary and inter-sectoral programmes. Moreover, public authorities and institutions of higher education will make the career development of early stage researchers more attractive.

- ***International openness***

16. We call upon European higher education institutions to further internationalise their activities and to engage in global collaboration for sustainable development. The attractiveness and openness of European higher education will be highlighted by joint European actions. Competition on a global scale will be complemented by enhanced policy dialogue and cooperation based on partnership with other regions of the world, in particular through the organisation of Bologna Policy Fora, involving a variety of stakeholders.

17. Transnational education should be governed by the European Standards and Guidelines for quality assurance as applicable within the European Higher Education Area and be in line with the UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education.

- ***Mobility***

18. We believe that mobility of students, early stage researchers and staff enhances the quality of programmes and excellence in research; it strengthens the academic and cultural internationalization of European higher education. Mobility is important for personal development and employability, it fosters respect for diversity and a capacity to deal with other cultures. It encourages linguistic pluralism, thus underpinning the multilingual tradition of the European Higher Education Area and it increases cooperation and competition between higher education institutions. Therefore, mobility shall be the hallmark of the European Higher Education Area. We call upon each country to increase mobility, to ensure its high quality and to diversify its types and scope. In 2020, at least 20% of those graduating in the European Higher Education Area should have had a study or training period abroad.

19. Within each of the three cycles, opportunities for mobility shall be created in the structure of degree programmes. Joint degrees and programmes as well as mobility windows shall become more common practice. Moreover, mobility policies shall be based on a range of practical measures pertaining to the funding of mobility, recognition, available infrastructure, visa and work permit regulations. Flexible study paths and active information policies, full recognition of study achievements, study support and the full portability of grants and loans are necessary requirements. Mobility should also lead to a more balanced flow of incoming and outgoing students

across the European Higher Education Area and we aim for an improved participation rate from diverse student groups.

20. Attractive working conditions and career paths as well as open international recruitment are necessary to attract highly qualified teachers and researchers to higher education institutions. Considering that teachers are key players, career structures should be adapted to facilitate mobility of teachers, early stage researchers and other staff; framework conditions will be established to ensure appropriate access to social security and to facilitate the portability of pensions and supplementary pension rights for mobile staff, making the best use of existing frameworks.

- **Data collection**

21. Improved and enhanced data collection will help monitor progress made in the attainment of the objectives set out in the social dimension, employability and mobility agendas, as well as in other policy areas, and will serve as a basis for both stocktaking and benchmarking.

- **Multidimensional transparency tools**

22. We note that there are several current initiatives designed to develop mechanisms for providing more detailed information about higher education institutions across the EHEA to make their diversity more transparent. We believe that any such mechanisms, including those helping higher education systems and institutions to identify and compare their respective strengths, should be developed in close consultation with the key stakeholders. These transparency tools need to relate closely to the principles of the Bologna Process, in particular quality assurance and recognition, which will remain our priority, and should be based on comparable data and adequate indicators to describe the diverse profiles of higher education institutions and their programmes.

- **Funding**

23. Higher education institutions have gained greater autonomy along with rapidly growing expectations to be responsive to societal needs and to be accountable. Within a framework of public responsibility we confirm that public funding remains the main priority to guarantee equitable access and further sustainable development of autonomous higher education institutions. Greater attention should be paid to seeking new and diversified funding sources and methods.

III. The organisational structure and follow-up

24. The present organisational structure of the Bologna Process, characterised by the cooperation between governments, the academic community with its representative organisations, and other stakeholders, is endorsed as being fit for purpose. In the future, the Bologna Process will be co-chaired by the country holding the EU presidency and a non-EU country.

25. In order to interact with other policy areas, the BFUG will liaise with experts and policy makers from other fields, such as research, immigration, social security and employment.

26. We entrust the Bologna Follow-up Group to prepare a work plan up to 2012 to take forward the priorities identified in this Communiqué and the recommendations of the reports submitted to this Ministerial conference, allowing the future integration of the outcome of the independent assessment of the Bologna Process.

In particular the BFUG is asked:

- To define the indicators used for measuring and monitoring mobility and the social dimension in conjunction with the data collection;
- To consider how balanced mobility could be achieved within the EHEA;
- To monitor the development of the transparency mechanisms and to report back to the 2012 ministerial conference;
- To set up a network, making optimal use of existing structures, for better information on and promotion of the Bologna Process outside the EHEA;
- To follow-up on the recommendations of analysis of the national action plans on recognition.

27. Reporting on the progress of the implementation of the Bologna Process will be carried out in a coordinated way.

- Stocktaking will further refine its evidence-based methodology.
- Eurostat together with Eurostudent and in cooperation with Eurydice will be asked to contribute through relevant data collection.
- The work of reporting will be overseen by the Bologna Follow-up Group and will lead to an overall report integrating the aforementioned sources for the 2012 ministerial conference.

28. We ask the E4 group (ENQA-EUA-EURASHE-ESU) to continue its cooperation in further developing the European dimension of quality assurance and in particular to ensure that the European Quality Assurance Register is evaluated externally, taking into account the views of the stakeholders.

29. We will meet again at the Bologna anniversary conference jointly hosted by Austria and Hungary in Budapest and Vienna on 11-12 March 2010. The next regular ministerial conference will be hosted by Romania in Bucharest on 27-28 April 2012. The following ministerial conferences will be held in 2015, 2018 and 2020.

In particular the BFUG is asked:

- To define the indicators used for measuring and monitoring mobility and the social dimension in conjunction with the data collection;
- To consider how balanced mobility could be achieved within the EHEA;
- To monitor the development of the transparency mechanisms and to report back to the 2012 ministerial conference;
- To set up a network, making optimal use of existing structures, for better information on and promotion of the Bologna Process outside the EHEA;
- To follow-up on the recommendations of analysis of the national action plans on recognition.

27. Reporting on the progress of the implementation of the Bologna Process will be carried out in a coordinated way.

- Stocktaking will further refine its evidence-based methodology.
- Eurostat together with Eurostudent and in cooperation with Eurydice will be asked to contribute through relevant data collection.
- The work of reporting will be overseen by the Bologna Follow-up Group and will lead to an overall report integrating the aforementioned sources for the 2012 ministerial conference.

28. We ask the E4 group (ENQA-EUA-EURASHE-ESU) to continue its cooperation in further developing the European dimension of quality assurance and in particular to ensure that the European Quality Assurance Register is evaluated externally, taking into account the views of the stakeholders.

29. We will meet again at the Bologna anniversary conference jointly hosted by Austria and Hungary in Budapest and Vienna on 11-12 March 2010. The next regular ministerial conference will be hosted by Romania in Bucharest on 27-28 April 2012. The following ministerial conferences will be held in 2015, 2018 and 2020.

Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur

Le 12 mars 2010

1. Nous, Ministres chargés de l'enseignement supérieur dans les pays participant au processus de Bologne, nous sommes réunis à Budapest et à Vienne les 11 et 12 mars 2010 afin de lancer l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), comme l'envisageait la Déclaration de Bologne en 1999.
2. En vertu des critères d'adhésion que nous avons retenus, nous accueillons le Kazakhstan comme nouveau pays participant à l'espace européen de l'enseignement supérieur.
3. La Déclaration de Bologne de 1999 expose pour 2010 la vision d'un espace européen de l'enseignement supérieur compétitif et attractif au plan international, où les établissements d'enseignement supérieur, prenant appui sur des personnels fortement impliqués, peuvent accomplir leurs différentes missions dans la société de la connaissance ; et où les étudiants bénéficiant de la mobilité avec une reconnaissance aisée et appréciant leurs qualifications¹ à leur juste valeur, peuvent trouver les cursus de formation les plus appropriés.
4. Depuis 1999, 47 parties à la Convention culturelle européenne ont approuvé cette vision, et ont fait des progrès significatifs en vue de sa réalisation. Dans un partenariat unique entre autorités publiques, établissements d'enseignement supérieur, étudiants et personnels, avec les employeurs, les agences chargées de la garantie de la qualité, les organisations internationales et les institutions européennes, nous avons engagé une série de réformes pour construire un espace européen de l'enseignement supérieur, fondé sur la confiance, la coopération et le respect de la diversité des cultures, des langues, et des systèmes d'enseignement supérieur.
5. Le Processus de Bologne et l'espace européen de l'enseignement supérieur qui en résulte, constituant des exemples inédits de coopération régionale et transfrontalière dans le domaine de l'enseignement supérieur, ont suscité un intérêt considérable dans d'autres parties du monde et ont rendu l'enseignement supérieur européen plus visible au plan mondial. Nous nous félicitons de cet intérêt et souhaitons intensifier notre politique de dialogue et de coopération avec des partenaires dans le monde.
6. Nous avons pris note de l'évaluation indépendante et des rapports des parties prenantes. Nous nous félicitons du fait qu'ils affirment que les établissements d'enseignement supérieur, les personnels et les étudiants s'approprient de plus en plus les objectifs du Processus de Bologne. Alors que beaucoup a été accompli avec la mise en œuvre des réformes, les rapports illustrent également que les lignes d'action de l'EEES, telles que la réforme des diplômes et des programmes d'études, la garantie de la qualité, la reconnaissance, la mobilité et la dimension sociale, sont mises en œuvre à des degrés divers. Les protestations récentes dans certains pays, en partie centrées directement contre les développements et les mesures qui ne sont pas liés au Processus de Bologne, nous ont rappelé que certains objectifs et réformes de Bologne n'ont pas été mis en œuvre, ni expliqués de façon appropriée. Nous en prenons acte et écouterons les avis critiques qui s'élèvent parmi les personnels et les étudiants. Nous constatons que des ajustements et un approfondissement du travail réalisé, impliquant les personnels et les étudiants, sont nécessaires aux plans européen, national, et particulièrement au niveau des établissements, afin de concrétiser pleinement l'espace européen de l'enseignement supérieur tel que nous le concevons.
7. Nous, Ministres, nous engageons à mettre en œuvre, de façon complète et appropriée, les objectifs que nous avons retenus et le programme d'action que nous avons défini pour la prochaine décennie, tel qu'il figure dans le Communiqué de Leuven/Louvain-la-Neuve. En étroite coopération avec les établissements d'enseignement supérieur, les

¹ Qualifications : il s'agit ici de la notion de « qualifications » entendues comme « diplômes, titres, certificats », conformément à la Convention de Lisbonne à laquelle se réfère constamment le Processus de Bologne.

personnels, les étudiants et les autres parties prenantes, nous intensifierons nos efforts pour réaliser pleinement les réformes déjà en cours, afin de permettre aux étudiants et aux personnels de bénéficier de la mobilité, d'améliorer l'enseignement et la formation dans les établissements d'enseignement supérieur, d'accroître l'insertion professionnelle des diplômés et d'offrir à chacun un enseignement supérieur de qualité. Au plan national, nous redoublerons également d'efforts pour améliorer la communication sur le Processus de Bologne et sa compréhension par toutes les parties prenantes et l'ensemble de la société.

8. Nous, Ministres, réaffirmons notre engagement pour la liberté académique, ainsi que pour l'autonomie et la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur, comme principes de l'espace européen de l'enseignement supérieur, et soulignons le rôle que jouent les établissements d'enseignement supérieur pour favoriser le caractère pacifique et démocratique des sociétés et renforcer la cohésion sociale.
9. Nous reconnaissons le rôle déterminant de la communauté académique – chefs d'établissement, professeurs, chercheurs, personnels administratifs et étudiants – pour faire de l'espace européen de l'enseignement supérieur une réalité, offrant aux étudiants l'opportunité d'acquérir des connaissances, savoir-faire et compétences qui fassent progresser leur carrière et leur vie, en tant que citoyens de sociétés démocratiques, mais aussi leur développement personnel. Nous reconnaissons qu'un environnement apportant un plus grand soutien aux personnels dans l'accomplissement de leurs tâches est nécessaire. Nous nous engageons à œuvrer pour permettre une inclusion plus effective des personnels et des étudiants de l'enseignement supérieur dans la mise en œuvre et la poursuite du développement de l'EEES. Nous soutenons pleinement la participation des personnels et des étudiants dans les structures de prise de décision aux plans européen, national et au niveau des établissements.
10. Nous demandons à tous les acteurs impliqués de faciliter un environnement qui donne envie de travailler et d'étudier, et de favoriser la formation centrée sur l'apprenant permettant de doter tout étudiant des connaissances et compétences nécessaires, grâce à toutes formes d'enseignements, et en apportant la meilleure solution par le biais de parcours de formation souples et viables. Ceci nécessite également la coopération de professeurs et de chercheurs dans les réseaux internationaux.
11. Nous, Ministres, réaffirmons que l'enseignement supérieur relève de la responsabilité publique. Nous nous engageons, en dépit de cette période de difficultés économiques, à assurer aux établissements d'enseignement supérieur qu'ils aient les ressources nécessaires dans les limites d'un cadre établi et supervisé par les autorités publiques. Nous sommes convaincus que l'enseignement supérieur constitue un moteur majeur de développement social, économique et d'innovation dans un monde de plus en plus fondé sur la connaissance. Nous devons par conséquent accroître nos efforts qui concernent la dimension sociale afin d'offrir l'égalité des chances pour que chacun bénéficie d'un enseignement de qualité, en portant une attention particulière aux groupes sous-représentés.
12. Nous, Ministres chargés de l'espace européen d'enseignement supérieur, demandons au groupe de suivi du Processus de Bologne de proposer des mesures pour faciliter la mise en œuvre appropriée et complète des principes et des lignes d'action du Processus de Bologne dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, en particulier au plan national et au niveau des établissements, notamment par le développement de méthodes de travail complémentaires, telles que l'apprentissage par les pairs, les visites d'étude, et autres activités permettant de partager des informations. Par le développement, l'amélioration, le renforcement continu de l'espace européen de l'enseignement supérieur, et en favorisant les synergies avec l'espace européen de la recherche, l'Europe sera capable de faire face avec succès aux défis de la prochaine décennie.
13. Notre prochaine Conférence ministérielle, durant laquelle nous ferons le bilan des progrès accomplis et porterons plus avant le programme d'action de Leuven/Louvain-la-Neuve, se déroulera en Roumanie, à Bucarest, les 26 et 27 avril 2012.

Exploiter pleinement notre potentiel : consolider l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

Communiqué de Bucarest

Nous, Ministres responsables de l'enseignement supérieur dans les 47 pays de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), nous nous sommes réunis à Bucarest, les 26 et 27 avril 2012, pour faire le bilan des réalisations du Processus de Bologne et convenir des futures priorités de l'EEES.

Investir dans l'enseignement supérieur pour l'avenir

L'Europe traverse une crise économique et financière qui produit des effets nuisibles à nos sociétés. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la crise a un impact sur la disponibilité des financements appropriés et rend les perspectives d'emploi des diplômés incertaines.

L'enseignement supérieur constitue une partie importante de la solution à nos difficultés actuelles. Des systèmes d'enseignement supérieur solides et capables de rendre des comptes constituent les piliers pour des sociétés de la connaissance prospères. L'enseignement supérieur doit être au cœur de nos efforts pour surmonter la crise – maintenant plus que jamais.

Avec cette considération à l'esprit, nous nous engageons à garantir le plus haut niveau possible de financement public pour l'enseignement supérieur et à faire appel à d'autres sources appropriées, comme un investissement dans notre avenir. Nous soutiendrons nos établissements pour former des diplômés créatifs, innovants, responsables, et dotés d'esprit critique, qui sont nécessaires à la croissance économique et au développement durable de nos démocraties. Nous nous engageons à travailler ainsi ensemble pour réduire le chômage des jeunes.

L'EEES hier, aujourd'hui et demain

Les réformes de Bologne ont changé le visage de l'enseignement supérieur en Europe, grâce à l'implication et au dévouement des établissements d'enseignement supérieur, des personnels et des étudiants.

Les structures d'enseignement supérieur en Europe sont maintenant plus compatibles et comparables. Les systèmes d'assurance de la qualité contribuent à créer de la confiance, les certifications d'enseignement supérieur sont plus reconnaissables d'un pays à l'autre, l'accès à et la réussite dans l'enseignement supérieur se sont accrus. Les étudiants bénéficient aujourd'hui d'une plus grande diversité en termes de possibilités de formation et sont de plus en plus mobiles. La concrétisation de la vision d'un espace EEES intégré est désormais à portée de main.

Toutefois, comme le montre le rapport sur la mise en œuvre du Processus de Bologne, nous devons accentuer nos efforts pour consolider et prendre appui sur les progrès réalisés. Nous rechercherons plus de cohérence entre nos politiques, en particulier pour achever la transition vers le système fondé sur trois cycles, l'usage des crédits ECTS, la délivrance du « supplément au diplôme »¹, le développement de l'assurance de la qualité et la mise en œuvre des cadres des certifications, y compris la définition et l'évaluation des résultats des apprentissages.

Nous poursuivrons les objectifs suivants : offrir un enseignement supérieur de qualité à tous, améliorer l'insertion professionnelle des diplômés, et renforcer la mobilité comme moyen de mieux apprendre.

¹ La notion, couramment usitée, de « supplément au diplôme » correspond à la notion d'« annexe descriptive au diplôme », ou « annexe décrivant les connaissances et aptitudes acquises (...) afin d'assurer la lisibilité des diplômes », à laquelle se réfère notamment l'article D.123-13/d du Code de l'Éducation en France.

Nos actions pour atteindre ces objectifs seront sous-tendues par nos efforts constants à faire correspondre les pratiques développées au plan national avec les objectifs et les politiques de l'EEES, tout en oeuvrant dans les domaines politiques qui nécessitent un travail plus approfondi. Pour 2012-2015, nous concentrerons en particulier notre action sur le plein soutien à nos établissements et autres parties prenantes, qui s'efforcent d'apporter des changements significatifs et de parachever la pleine mise en œuvre de toutes les lignes d'action du Processus de Bologne.

Offrir un enseignement supérieur de qualité à tous

Elargir l'accès à l'enseignement supérieur constitue une condition préalable pour le progrès sociétal et le développement économique. Nous convenons d'adopter des mesures nationales pour élargir l'accès général à un enseignement supérieur de qualité. Notre action visera à élever les taux de réussite et à garantir une progression opportune dans l'enseignement supérieur dans tous les pays de l'EEES.

La population étudiante qui accède aux établissements d'enseignement supérieur et qui en sort diplômée devrait refléter la diversité des populations d'Europe. Nous redoublerons d'efforts à l'intention des groupes sous-représentés pour développer la **dimension sociale** de l'enseignement supérieur, réduire les inégalités et offrir des services appropriés aux étudiants, en termes d'aides, de conseils et d'orientation, des parcours de formation souples et des voies d'accès alternatives, qui incluent la validation des acquis. Nous encourageons le recours à l'apprentissage par les pairs au sujet de la dimension sociale et avons pour objectif d'effectuer le suivi des avancées dans ce domaine.

Nous réitérons notre engagement à promouvoir au sein de l'enseignement supérieur une **formation centrée sur l'étudiant**, qui se caractérise par des méthodes d'enseignement innovantes impliquant les étudiants comme participants actifs de leur propre formation. Avec les établissements, les étudiants et les personnels, notre action visera à favoriser un environnement propice aux études et au travail.

L'enseignement supérieur devrait être un processus ouvert, dans lequel les étudiants développent, pour chacun d'entre eux, l'indépendance intellectuelle et la confiance en soi, outre les connaissances et aptitudes propres à chaque discipline. Par la poursuite d'études universitaires et la recherche, les étudiants devraient acquérir la capacité à évaluer les situations avec assurance et à motiver leurs actions par des jugements critiques.

La **garantie de la qualité** est essentielle pour construire la confiance et renforcer l'attractivité de tout ce que l'enseignement supérieur propose, y compris l'offre d'enseignements transnationaux. Nous nous engageons à la fois à maintenir la responsabilité publique pour la garantie de la qualité et à inclure de façon active une large gamme de parties prenantes dans ces développements. Nous prenons note du rapport² établi par l'ENQA, l'ESU, l'EUA et l'EURASHE (le groupe E4) au sujet de la mise en œuvre des « Références et lignes d'orientation européennes pour l'assurance de la qualité » (appelées ESG)³. Nous réviserons les ESG pour améliorer leur clarté, applicabilité et utilité, y compris leur portée. Cette révision se fondera sur une proposition initialement préparée par E4, en coopération avec l'Internationale de l'Éducation, BusinessEurope et le Registre européen EQAR pour l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur, qui sera soumise au groupe de suivi du Processus de Bologne.

² Association européenne pour l'assurance-qualité (ENQA) (2011) : « Cartographier la mise en œuvre des ESG »

³ ESG : acronyme anglais couramment usité pour « *European Standards and Guidelines* »

Nous accueillons favorablement l'évaluation externe de l'EQAR, et encourageons les agences chargées de la qualité à faire acte de candidature pour être inscrites à ce registre. Nous permettrons aux agences inscrites au registre EQAR d'effectuer leurs activités dans l'EEES, tout en respectant les exigences nationales. En particulier, nous avons pour objectif de reconnaître les décisions des agences inscrites au registre EQAR, en matière d'assurance de la qualité, relatives aux diplômes doubles et conjoints.

Nous confirmons notre engagement à maintenir la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et reconnaissons la nécessité d'ouvrir un dialogue sur le **financement et la gouvernance** de l'enseignement supérieur. Nous reconnaissons l'importance de développer davantage des instruments de financement appropriés pour poursuivre nos buts communs. Par ailleurs, nous soulignons l'importance de développer des structures de gouvernance et de gestion plus efficaces dans les établissements d'enseignement supérieur. Nous nous engageons à soutenir l'engagement des étudiants et des personnels dans les structures de gouvernance à tous niveaux, et réitérons notre engagement en faveur d'établissements d'enseignement supérieur autonomes et capables de rendre des comptes, et qui chérissent la liberté académique.

Améliorer l'insertion professionnelle pour répondre aux besoins de l'Europe

Les diplômés d'aujourd'hui ont besoin de combiner des compétences, des aptitudes transversales et multidisciplinaires, et des capacités d'innovation avec des connaissances disciplinaires très récentes, pour pouvoir contribuer aux besoins plus larges de la société et du marché de l'emploi. Nous avons pour objectif d'améliorer l'insertion professionnelle ainsi que le développement personnel et professionnel des diplômés tout au long de leur carrière. Nous réaliserons cela par l'amélioration de la coopération entre employeurs, étudiants et établissements d'enseignement supérieur, en particulier pour développer des programmes d'études qui contribuent à accroître chez les diplômés le potentiel d'innovation et de recherche, ainsi que l'esprit d'entreprise et d'initiative. L'éducation et la formation tout au long de la vie constituent l'un des facteurs importants pour répondre aux besoins évolutifs du marché du travail, et les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle central pour transférer les connaissances et conforter le développement régional, y compris par le développement continu des compétences et le renforcement des alliances pour la connaissance.

Nos sociétés nécessitent que les établissements d'enseignement supérieur contribuent de façon innovante au développement durable, et par conséquent, l'enseignement supérieur doit assurer le renforcement, à tous les niveaux, du lien entre la recherche, l'enseignement et l'acte d'apprendre. Les programmes d'études doivent refléter les priorités évolutives en matière de recherche et les disciplines naissantes, et la recherche devrait sous-tendre l'enseignement et la formation. A cet égard, nous maintiendrons une diversité de programmes doctoraux. En prenant en compte les « recommandations de Salzbourg II »⁴ et les Principes pour des formations doctorales innovantes,⁵ nous explorerons comment promouvoir la qualité, la transparence, l'insertion professionnelle et la mobilité dans le troisième cycle, alors que les programmes doctoraux et la formation des doctorants ont un rôle particulier à jouer pour relier l'EEES et l'espace européen de la recherche (EER). Outre la formation doctorale, les programmes de second cycle de haute qualité constituent une pré-condition nécessaire pour relier avec succès l'enseignement, la formation et la recherche. Tout en maintenant une large diversité et tout en accroissant, de façon simultanée, leur lisibilité, nous pourrions également explorer davantage la possibilité de principes communs pour les programmes de master dans l'EEES, qui prennent en compte les travaux réalisés précédemment⁶.

⁴ Association européenne de l'Université – EUA – (2010) : Recommandations de Salzbourg II

⁵ Commission européenne (2011) : Rapport sur l'exercice de cartographie des formations doctorales en Europe – Vers une approche commune »

⁶ Association européenne de l'université – EUA - (2009) : Etude sur les diplômes de Master en Europe

Afin de consolider l'EEES, une mise en œuvre significative des **résultats des apprentissages** est nécessaire. Le développement, la compréhension et l'usage concret de ces résultats est cruciale pour le succès des crédits ECTS, du « supplément au diplôme », de la reconnaissance, des cadres des certifications, et de la garantie de la qualité – chacun de ces éléments étant interdépendant. Nous demandons aux établissements de relier davantage les crédits d'études aux résultats des apprentissages d'une part, et à la charge de travail de l'étudiant d'autre part, et d'inclure dans les procédures d'évaluation la question de l'acquisition effective de ces résultats. Nous ferons en sorte que le Guide d'utilisation des ECTS⁷ reflète pleinement l'état des avancées en cours relatives aux résultats des apprentissages et à la validation des acquis.

Nous accueillons avec intérêt les progrès réalisés pour développer les **cadres des certifications** ; ils améliorent la transparence et permettront aux systèmes d'enseignement supérieur d'être plus ouverts et plus flexibles. Nous reconnaissons que concrétiser pleinement les avantages des cadres des certifications peut, dans les faits, constituer un défi supérieur à celui du développement des structures. Le développement des cadres des certifications doit se poursuivre, afin qu'ils deviennent une réalité au quotidien pour les étudiants, les personnels et les employeurs. En attendant, certains pays rencontrent des difficultés à finaliser leurs cadres nationaux et à attester de leur compatibilité avec le cadre des qualifications⁸ de l'EEES (QF-EHEA⁹, selon l'acronyme anglais), d'ici à la fin 2012. Ces pays doivent redoubler d'efforts et tirer profit du soutien et de l'expérience des autres pour atteindre ce but.

Une compréhension commune des niveaux de nos cadres des certifications est essentielle pour la reconnaissance à la fois à des fins académiques et professionnelles. Les certifications délivrées à l'issue de l'enseignement secondaire qui donnent accès à l'enseignement supérieur seront considérées comme parties intégrantes du niveau 4 du Cadre européen des certifications (CEC – ou EQF¹⁰, selon l'acronyme anglais), ou bien des niveaux équivalents pour les pays qui ne sont pas liés à l'EQF, lorsque ces niveaux sont inclus dans les cadres nationaux des certifications. Nous nous engageons à rendre davantage compatibles les premier, second et troisième cycles avec, respectivement, les niveaux 6, 7 et 8 du CEC. Nous étudierons comment le cadre des qualifications de l'EEES (EHEA-QF) pourrait prendre en compte les certifications de cycle court (niveau 5 du CEC), et nous encouragerons les pays à utiliser le cadre de l'EEES (EHEA-QF) pour référencer ces certifications dans les contextes nationaux où elles se trouvent. Nous demandons au Conseil de l'Europe et à la Commission européenne de continuer à coordonner leurs efforts afin que les cadres des certifications respectifs fonctionnent bien dans les faits.

Nous accueillons favorablement la claire référence aux ECTS, au Cadre européen des certifications (CEC), et aux résultats des apprentissages dans la proposition de la Commission européenne au sujet de la révision de la Directive sur la reconnaissance des **qualifications professionnelles**. Nous soulignons l'importance de tenir compte, de façon appropriée, de ces éléments dans les décisions de reconnaissance.

Renforcer la mobilité pour mieux apprendre

La **mobilité pour apprendre** est essentielle pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur, améliorer l'insertion professionnelle des étudiants et développer la collaboration transnationale au sein de l'EEES et au-delà. Nous adoptons la stratégie « Mobilité pour mieux apprendre »¹¹ comme un addendum à ce Communiqué, y compris son objectif de mobilité, comme partie intégrante de nos efforts pour promouvoir un élément d'internationalisation dans l'ensemble de l'enseignement supérieur.

⁷ Commission européenne (2009) : Guide pour l'utilisation des ECTS

⁸ Qualifications : notion juridique de la « Convention de Lisbonne » sur la reconnaissance, au sens de grades, diplômes, titres, et certificats qui sanctionnent des enseignements supérieurs

⁹ EHEA-QF ou QF-EHEA : acronymes anglais pour « *European Higher Education Area Qualifications Framework* »

¹⁰ EQF : acronyme anglais couramment usité pour « *European Qualifications Framework* »

¹¹ Conférence ministérielle de Bucarest (2012) : « La mobilité pour mieux apprendre. Stratégie "Mobilité 2020" pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) »

Un soutien financier suffisant aux étudiants est essentiel pour assurer d'équales opportunités en matière d'accès et de mobilité. Nous réitérons notre engagement à la pleine portabilité des bourses et des prêts nationaux dans l'EEES et demandons à l'Union européenne de soutenir cet effort par le biais de ses politiques.

Une juste reconnaissance académique et professionnelle, qui inclut la validation des acquis non-formels et informels, est au cœur de l'EEES. Cela bénéficie directement aux étudiants, améliore les opportunités de mobilité professionnelle pour les diplômés, et représente une mesure précise du degré de convergence et de confiance qui a été atteint. Nous sommes déterminés à lever les obstacles majeurs qui nuisent à une reconnaissance correcte et effective, et souhaitons travailler ensemble pour la reconnaissance automatique de diplômes académiques comparables, à partir des outils et lignes d'action offerts par l'architecture de Bologne, comme un objectif à long terme de l'EEES. Par conséquent, nous nous engageons à faire évoluer notre réglementation afin de se conformer à la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance.¹² Nous accueillons favorablement le Manuel de l'Espace Européen pour la Reconnaissance,¹³ et nous en recommandons l'usage en tant qu'ensemble de lignes d'orientation pour la reconnaissance des certifications étrangères et compendium de bonnes pratiques, et nous encourageons également les établissements d'enseignement supérieur et les agences chargées de la qualité à évaluer les procédures de reconnaissance mises en place par les établissements, dans le cadre de l'évaluation interne et externe de la qualité.

Nous favoriserons des systèmes d'enseignement supérieur ouverts et un meilleur équilibre de la mobilité au sein de l'EEES. Si des déséquilibres en matière de mobilité entre des pays de l'EEES étaient considérés comme insoutenables par une des parties au moins, nous encourageons les pays impliqués à rechercher ensemble une solution commune, en lien avec la Stratégie « Mobilité » pour l'EEES.

Nous encourageons les établissements d'enseignement supérieur à développer davantage les programmes et les diplômes conjoints comme parties intégrantes d'une approche plus large de l'EEES. Nous examinerons les règles et les pratiques nationales relatives aux programmes et aux diplômes conjoints, comme un moyen de démanteler les obstacles à la coopération et à la mobilité inscrits dans les contextes nationaux.

La coopération avec les autres régions du monde et l'ouverture internationale constituent des facteurs clés pour le développement de l'EEES. Nous nous engageons à développer davantage la compréhension dans le monde des buts et des principes de l'EEES, en lien avec les priorités stratégiques définies par la stratégie de 2007 pour « l'EEES dans un contexte mondial »¹⁴. Nous évaluerons d'ici 2015 la mise en œuvre de cette stratégie, dans le but de fournir des lignes d'orientation pour des avancées futures en matière d'internationalisation. Le Forum Politique de Bologne sera poursuivi comme une opportunité de dialogue, et son format connaîtra de futurs développements avec nos partenaires dans le monde.

Amélioration de la collecte des données et de la transparence pour sous-tendre les objectifs politiques

Nous accueillons avec intérêt la qualité accrue des données et des éléments d'information relatifs à l'enseignement supérieur. Nous demandons une collecte de données plus ciblée, qui prenne pour références des indicateurs communs, en particulier en matière d'insertion professionnelle, de dimension sociale, d'éducation et de formation tout au long de la vie, d'internationalisation, de portabilité des bourses/prêts, et de mobilité des étudiants et des personnels. Nous demandons à Eurostat, Eurydice et Eurostudent d'assurer le suivi de la mise en œuvre des réformes, afin de nous en faire rapport en 2015.

¹² Conseil de l'Europe/UNESCO (1997) : « Convention de Lisbonne sur la Reconnaissance des Qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la Région européenne »

¹³ NUFFIC, Organisation néerlandaise pour la coopération internationale dans l'enseignement supérieur (2009) : Manuel de l'Espace Européen pour la Reconnaissance

¹⁴ Conférence ministérielle de Londres (2007) : « L'EEES dans un contexte mondial. Une stratégie pour la dimension extérieure du Processus de Bologne ».

Nous encouragerons le développement d'un système, fondé sur le volontariat, en matière d'apprentissage et d'évaluation par les pairs, dans les pays qui le sollicitent. Cela permettra d'évaluer le niveau de la mise en œuvre des réformes réalisées avec le Processus de Bologne, et de promouvoir les bonnes pratiques comme une façon dynamique de répondre aux défis qui se posent à l'enseignement supérieur européen.

Nous nous efforcerons de rendre les systèmes d'enseignement supérieur plus facilement compréhensibles pour le public, et en particulier pour les étudiants et les employeurs. Nous soutiendrons l'amélioration des outils de transparence, actuels et en voie de développement, afin de les rendre davantage centrés sur les besoins des utilisateurs et de les fonder sur des données empiriques. Nous avons pour objectif de parvenir, d'ici 2015, à un accord sur des lignes d'orientation communes en matière de transparence.

Définition des priorités pour la période 2012-2015

Compte tenu des principaux objectifs retenus pour l'EEES dans les prochaines années, nous adoptons, d'ici à 2015, les priorités d'action suivantes.

Au plan national, avec les parties prenantes concernées, et en particulier les établissements d'enseignement supérieur, notre action visera à :

- Prendre la parfaite mesure des enseignements du Rapport de 2012 sur la mise en œuvre de Bologne et prendre en compte ses conclusions et recommandations
- Renforcer les politiques pour élargir l'accès général à l'enseignement supérieur et élever les taux de réussite, y compris par des mesures ciblées pour améliorer la participation de groupes sous-représentés
- Etablir les conditions qui génèrent une formation centrée sur l'étudiant, des méthodes d'enseignement innovantes, et qui favorisent un environnement propice aux études et au travail, tout en continuant d'impliquer les étudiants et les personnels dans les structures de gouvernance à tous niveaux
- Permettre aux agences chargées de la qualité, qui sont inscrites au registre européen EQAR, d'effectuer leurs activités au sein de l'EEES, tout en respectant les exigences nationales
- Travailler à améliorer l'insertion professionnelle, l'éducation et la formation tout au long de la vie, ainsi que les capacités à résoudre des problèmes et à entreprendre, par davantage de coopération avec les employeurs, en particulier pour développer les programmes d'études
- Veiller à ce que la mise en œuvre des cadres des certifications, des ECTS et du « supplément au diplôme » soit fondée sur les résultats des apprentissages
- Inviter les pays, qui ne peuvent pas finaliser la mise en œuvre de cadres nationaux compatibles avec le cadre de l'EEES (EHEA-QF) d'ici à la fin 2012, à redoubler d'efforts et à présenter une feuille de route révisée pour accomplir cette tâche
- Mettre en œuvre les recommandations de la stratégie « Mobilité pour mieux apprendre » et travailler à la pleine portabilité des bourses et des prêts nationaux dans l'EEES
- Réexaminer la législation nationale pour se conformer pleinement à la Convention de Lisbonne sur la Reconnaissance et promouvoir l'usage du Mamel EAR pour faire avancer les pratiques de reconnaissance
- Encourager les alliances pour la connaissance dans l'EEES, en mettant l'accent sur la recherche et la technologie.

Au plan européen, en préparation de la Conférence Ministérielle de 2015 et avec les parties prenantes concernées, notre action consistera à :

- Demander à Eurostat, Eurydice et Eurostudent de suivre les avancées dans la mise en œuvre des réformes du Processus de Bologne et de la stratégie « Mobilité pour mieux apprendre »
- Développer un système volontaire d'apprentissage et d'évaluation par les pairs d'ici 2013 dans les pays qui en ont fait la demande, et initier un projet-pilote destiné à promouvoir l'apprentissage par les pairs en matière de dimension sociale de l'enseignement supérieur
- Développer une proposition de version révisée des ESG en vue de son adoption
- Promouvoir la qualité, la transparence, l'insertion professionnelle et la mobilité dans le troisième cycle, tout en construisant également des liens renforcés entre l'EEES et l'EER
- Faire en sorte que le Guide pour l'utilisation des ECTS reflète pleinement l'état des travaux en cours afférents aux résultats des apprentissages et à la validation des acquis
- Coordonner les travaux pour s'assurer que les cadres des certifications fonctionnent dans les faits, en mettant l'accent sur leur lien avec les résultats des apprentissages, et voir comment le cadre de l'EEES (EHEA-QF) pourrait prendre en compte les certifications qui sanctionnent des cycles courts dans les contextes nationaux
- Soutenir le travail d'un groupe exploratoire de pays, qui étudie les moyens de parvenir à une reconnaissance académique automatique pour des diplômes comparables
- Examiner la législation nationale et les pratiques relatives aux programmes et aux diplômes conjoints comme moyen de démanteler les obstacles à la coopération et à la mobilité, inscrits dans les contextes nationaux
- Evaluer la mise en œuvre de la Stratégie « L'EEES dans un contexte mondial »
- Développer des lignes d'orientation pour les politiques de transparence dans l'EEES et continuer de suivre les développements, en cours et à venir, des outils de transparence.

La prochaine Conférence Ministérielle de l'EEES, qui se tiendra en 2015 à Erevan en Arménie, fera le point sur les avancées réalisées au regard des priorités définies ci-dessus.



YEREVAN COMMUNIQUÉ

We, the Ministers, meeting in Yerevan on 14-15 May 2015, are proud to recognize that the vision which inspired our predecessors in Bologna has given rise to the European Higher Education Area (EHEA), where 47 countries with different political, cultural and academic traditions cooperate on the basis of open dialogue, shared goals and common commitments. Together we are engaged in a process of voluntary convergence and coordinated reform of our higher education systems. This is based on public responsibility for higher education, academic freedom, institutional autonomy, and commitment to integrity. It relies on strong public funding, and is implemented through a common degree structure, a shared understanding of principles and processes for quality assurance and recognition, and a number of common tools.

Thanks to the Bologna reforms, progress has been made in enabling students and graduates to move within the EHEA with recognition of their qualifications and periods of study; study programmes provide graduates with the knowledge, skills and competences either to continue their studies or to enter the European labour market; institutions are becoming increasingly active in an international context; and academics cooperate in joint teaching and research programmes. The EHEA has opened a dialogue with other regions of the world and is considered a model of structured cooperation.

Nonetheless, implementation of the structural reforms is uneven and the tools are sometimes used incorrectly or in bureaucratic and superficial ways. Continuing improvement of our higher education systems and greater involvement of academic communities are necessary to achieve the full potential of the EHEA. We are committed to completing the work, and recognize the need to give new impetus to our cooperation.

Today, the EHEA faces serious challenges. It is confronted with a continuing economic and social crisis, dramatic levels of unemployment, increasing marginalization of young people, demographic changes, new migration patterns, and conflicts within and between countries, as well as extremism and radicalization. On the other hand, greater mobility of students and staff fosters mutual understanding, while rapid development of knowledge and technology, which impacts on societies and economies, plays an increasingly important role in the transformation of higher education and research.

The EHEA has a key role to play in addressing these challenges and maximizing these opportunities through European collaboration and exchange, by pursuing common goals and in dialogue with partners around the globe. We must renew our original vision and consolidate the EHEA structure.

A renewed vision: our priorities

By 2020 we are determined to achieve an EHEA where our common goals are implemented in all member countries to ensure trust in each other's higher education systems; where automatic recognition of qualifications has become a reality so that students and graduates can move easily throughout it; where higher education is contributing effectively to build inclusive societies, founded on democratic values and human rights; and where educational



opportunities provide the competences and skills required for European citizenship, innovation and employment. We will support and protect students and staff in exercising their right to academic freedom and ensure their representation as full partners in the governance of autonomous higher education institutions. We will support higher education institutions in enhancing their efforts to promote intercultural understanding, critical thinking, political and religious tolerance, gender equality, and democratic and civic values, in order to strengthen European and global citizenship and lay the foundations for inclusive societies. We will also strengthen the links between the EHEA and the European Research Area.

In the coming years our collective ambition will be to pursue these equally important goals in the new context:

- **Enhancing the quality and relevance of learning and teaching** is the main mission of the EHEA. We will encourage and support higher education institutions and staff in promoting pedagogical innovation in student-centred learning environments and in fully exploiting the potential benefits of digital technologies for learning and teaching. We will promote a stronger link between teaching, learning and research at all study levels, and provide incentives for institutions, teachers and students to intensify activities that develop creativity, innovation and entrepreneurship. Study programmes should enable students to develop the competences that can best satisfy personal aspirations and societal needs, through effective learning activities. These should be supported by transparent descriptions of learning outcomes and workload, flexible learning paths and appropriate teaching and assessment methods. It is essential to recognize and support quality teaching, and to provide opportunities for enhancing academics' teaching competences. Moreover, we will actively involve students, as full members of the academic community, as well as other stakeholders, in curriculum design and in quality assurance.
- **Fostering the employability of graduates throughout their working lives** in rapidly changing labour markets - characterized by technological developments, the emergence of new job profiles, and increasing opportunities for employment and self-employment - is a major goal of the EHEA. We need to ensure that, at the end of each study cycle, graduates possess competences suitable for entry into the labour market which also enable them to develop the new competences they may need for their employability later in throughout their working lives. We will support higher education institutions in exploring diverse measures to reach these goals, e.g. by strengthening their dialogue with employers, implementing programmes with a good balance between theoretical and practical components, fostering the entrepreneurship and innovation skills of students and following graduates' career developments. We will promote international mobility for study and placement as a powerful means to expand the range of competences and the work options for students.
- **Making our systems more inclusive** is an essential aim for the EHEA as our populations become more and more diversified, also due to immigration and demographic changes. We undertake to widen participation in higher education and support institutions that provide relevant learning activities in appropriate contexts for different types of learners, including lifelong learning. We will improve permeability and articulation between different education sectors. We will enhance the social dimension of higher education, improve gender balance and widen opportunities for access and



opportunities provide the competences and skills required for European citizenship, innovation and employment. We will support and protect students and staff in exercising their right to academic freedom and ensure their representation as full partners in the governance of autonomous higher education institutions. We will support higher education institutions in enhancing their efforts to promote intercultural understanding, critical thinking, political and religious tolerance, gender equality, and democratic and civic values, in order to strengthen European and global citizenship and lay the foundations for inclusive societies. We will also strengthen the links between the EHEA and the European Research Area.

In the coming years our collective ambition will be to pursue these equally important goals in the new context:

- **Enhancing the quality and relevance of learning and teaching** is the main mission of the EHEA. We will encourage and support higher education institutions and staff in promoting pedagogical innovation in student-centred learning environments and in fully exploiting the potential benefits of digital technologies for learning and teaching. We will promote a stronger link between teaching, learning and research at all study levels, and provide incentives for institutions, teachers and students to intensify activities that develop creativity, innovation and entrepreneurship. Study programmes should enable students to develop the competences that can best satisfy personal aspirations and societal needs, through effective learning activities. These should be supported by transparent descriptions of learning outcomes and workload, flexible learning paths and appropriate teaching and assessment methods. It is essential to recognize and support quality teaching, and to provide opportunities for enhancing academics' teaching competences. Moreover, we will actively involve students, as full members of the academic community, as well as other stakeholders, in curriculum design and in quality assurance.
- **Fostering the employability of graduates throughout their working lives** in rapidly changing labour markets - characterized by technological developments, the emergence of new job profiles, and increasing opportunities for employment and self-employment - is a major goal of the EHEA. We need to ensure that, at the end of each study cycle, graduates possess competences suitable for entry into the labour market which also enable them to develop the new competences they may need for their employability later in throughout their working lives. We will support higher education institutions in exploring diverse measures to reach these goals, e.g. by strengthening their dialogue with employers, implementing programmes with a good balance between theoretical and practical components, fostering the entrepreneurship and innovation skills of students and following graduates' career developments. We will promote international mobility for study and placement as a powerful means to expand the range of competences and the work options for students.
- **Making our systems more inclusive** is an essential aim for the EHEA as our populations become more and more diversified, also due to immigration and demographic changes. We undertake to widen participation in higher education and support institutions that provide relevant learning activities in appropriate contexts for different types of learners, including lifelong learning. We will improve permeability and articulation between different education sectors. We will enhance the social dimension of higher education, improve gender balance and widen opportunities for access and



completion, including international mobility, for students from disadvantaged backgrounds. We will provide mobility opportunities for students and staff from conflict areas, while working to make it possible for them to return home once conditions allow. We also wish to promote the mobility of teacher education students in view of the important role they will play in educating future generations of Europeans.

- **Implementing agreed structural reforms** is a prerequisite for the consolidation of the EHEA and, in the long run, for its success. A common degree structure and credit system, common quality assurance standards and guidelines, cooperation for mobility and joint programmes and degrees are the foundations of the EHEA. We will develop more effective policies for the recognition of credits gained abroad, of qualifications for academic and professional purposes, and of prior learning. Full and coherent implementation of agreed reforms at the national level requires shared ownership and commitment by policy makers and academic communities and stronger involvement of stakeholders. Non-implementation in some countries undermines the functioning and credibility of the whole EHEA. We need more precise measurement of performance as a basis for reporting from member countries. Through policy dialogue and exchange of good practice, we will provide targeted support to member countries experiencing difficulties in implementing the agreed goals and enable those who wish to go further to do so.

The governance and working methods of the EHEA must develop to meet these challenges. We ask the BFUG to review and simplify its governance and working methods, to involve higher education practitioners in its work programme, and to submit proposals for addressing the issue of non-implementation of key commitments in time for our next meeting.

We gratefully accept the commitment of France to host our next meeting in 2018 and to provide the Secretariat of the EHEA from July 2015 through June 2018.

Ministers welcome the application of Belarus to join the EHEA and in particular its commitment to implement reforms, 16 years after the launch of the Bologna Process, to make its higher education system and practice compatible with those of other EHEA countries. On that basis, Ministers welcome Belarus as a member of the EHEA and look forward to working with the national authorities and stakeholders to implement the reforms identified by the BFUG and included in the agreed road map attached to Belarusian accession. Ministers ask the BFUG to report on the implementation of the roadmap in time for the 2018 ministerial conference.

Finally, we take note with approval of the reports by the working groups on Implementation, Structural reforms, Mobility and internationalization, and the Social dimension and lifelong learning, as well as by the Pathfinder group on automatic recognition. We adopt the measures included in the Appendix and take this opportunity to underline the importance of all members and consultative members participating fully in the work of the BFUG and contributing to the EHEA work programme.

ANALYSE CATÉGORIELLE :

L'analyse verticale des entretiens :

Elle répertorie les réponses d'un interviewé concernant l'ensemble des thématiques évoquées.

Les discours ont été analysés entretien par entretien.

« L'analyse verticale sert à savoir ce qui a été répondu par un individu pour l'ensemble des thèmes donnés » (Chapitre 3. Les études qualitatives, Réaliser une étude de marché avec succès)

Présentation des informations recueillies

Synthèses verticales :

Entretien 1 : E. R, Personnel administratif et technique, 46 mn 25 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

Enumération de différents éléments évoquant la qualité

Qualité des cours et attitudes des enseignants et étudiants

Compétences des personnels y compris enseignants

Attribution adéquate des tâches

Mettre les gens qu'il faut à la place qu'il faut

Domaines, éléments et critères de qualité

Compétences et attitudes des enseignants

Acquisition et mise en œuvre de services et de normes techniques

Niveau et attitudes des enseignants

Utilisation adéquate des personnels

Méthodes pédagogiques innovantes

État des lieux de la qualité

Infrastructures et équipements

Enseignement proprement dit- Mobilité des enseignants : voyages d'études

Partenariats ; fonds documentaires

Amélioration de la qualité

Attitude des acteurs

Matériel

Utilisation adéquate des personnels

Indices attestant de la qualité

Recrutement des diplômés et insertion professionnelle

Procédures d'évaluation de la qualité

Les résultats académiques et compétences des diplômés

Le recrutement et l'insertion professionnelle

Les résultats des enseignants

Contexte de l'enseignement supérieur

Le rôle des syndicats étudiants à la baisse de la qualité

Entretien 2 : D.I., Personnel administratif et technique, 34 mn 40 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

Les attitudes et l'implication du personnel

Domaines, éléments et critères de qualité

L'ouverture internationale

État des lieux de la qualité

La qualité de l'enseignement supérieur en général

Le mode de recrutement

Le niveau de qualité des enseignants

La gestion des ressources humaines et du personnel

La gouvernance

Les Infrastructures et équipements

L'ouverture internationale

Indices attestant de la qualité

L'insertion professionnelle

Entretien 3 : D.R., Personnel administratif et technique, 40 mn 04 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

Le Matériel – Les Compétences des enseignants : suivi et recrutement

Domaines, éléments et critères de qualité

Le Matériel – Les Compétences des enseignants

État des lieux de la qualité

La diffusion des cours, l'enseignement proprement dit

La Formation des enseignants

Le niveau de compétence des enseignants

Le niveau d'études des étudiants

Les relations entre personnels – La gestion des personnels

L'insertion professionnelle

Indices attestant de la qualité

L'insertion professionnelle

Procédures d'évaluation de la qualité

L'importance de l'évaluation de la qualité

Amélioration de la qualité

La contribution des personnels administratif et technique à la qualité

Contexte de l'enseignement supérieur

La pénurie des diplômés dans certains secteurs

Entretien 4 : K.T., Personnel administratif et technique, 39 mn 31 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

Le triangle pédagogique : étudiant, enseignant, contenu ou savoir

Domaines, éléments et critères de qualité

La professionnalisation des filières

Les matériels

Indices attestant de la qualité

L'insertion professionnelle

État des lieux de la qualité

Les compétences des enseignants

Le recrutement des étudiants

Les matériels

L'insertion professionnelle

La qualité de la formation

Amélioration de la qualité

Réformes de l'enseignement

Les matériels

Procédures d'évaluation de la qualité

L'importance de l'évaluation de la qualité

Les méthodes de l'évaluation

Les critères de l'évaluation

La pratique de l'évaluation

Système LMD et sa mise en œuvre

Les avantages

Les difficultés et inconvénients

Entretien 5 : M., Personnel administratif et technique, 22 mn 05 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

L'enseignement proprement dit – Les compétences des personnels- L'environnement

Domaines, éléments et critères de qualité

Les résultats académiques

Les modalités d'enseignement

État des lieux de la qualité

L'enseignement proprement dit

Le cadre de vie

Amélioration de la qualité

L'enseignement proprement dit

Procédures d'évaluation de la qualité

L'importance de l'évaluation de la qualité

La légitimation du discours des acteurs de l'enseignement supérieur

Interrogation sur la légitimité du discours

Entretien 6 : A.H, Personnel administratif et technique, 51 mn 10 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

Les normes et standards

Domaines, éléments et critères de qualité

Les infrastructures - Les compétences des enseignants - L'enseignement proprement dit- Les compétences des diplômés

Le cadre de vie et de travail et L'environnement – Les équipements didactiques

L'enseignement proprement dit- Les compétences des diplômés – La notion systémique de la qualité

La qualité de la vie extrascolaire

Indices attestant de la qualité

Les classements

L'insertion professionnelle

Les partenariats

État des lieux de la qualité

Déroulement de l'année académique - Les partenariats – La gouvernance à l'INP-HB

Les compétences des étudiants

Présence dans les classements

Procédures d'évaluation de la qualité

L'importance de l'évaluation de la qualité

Les domaines de l'évaluation

L'évaluation informelle des enseignants

Amélioration de la qualité

La gouvernance

La démarche qualité

L'implication des entreprises

Le cadre de vie

Contexte de l'enseignement supérieur

La contribution et l'impact de la qualité de l'enseignement au développement économique

Système LMD et sa mise en œuvre

Les avantages du système LMD

Les difficultés et inconvénients

Entretien7 : T.T, Personnel administratif et technique, 23 mn 28 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

L'environnement - Les compétences des enseignants - Les matériels

L'enseignement proprement dit

Domaines, éléments et critères de qualité

L'enseignement proprement dit-Le niveau de compétence des enseignants - Le niveau des étudiants – L'offre de formation

Indices attestant de la qualité

L'ouverture internationale

L'offre de formation

État des lieux de la qualité

Référence de l'INP-HB comme établissement de qualité

L'ouverture internationale

L'offre de formation

L'état des lieux de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur privés

Les méthodes d'évaluation des apprentissages

L'état des lieux de la qualité à l'INP-HB

L'enseignement proprement dit

Amélioration de la qualité

Formation pédagogique des enseignants

Procédures d'évaluation de la qualité

La polysémie du terme de l'évaluation

Les procédures et critères de l'évaluation de la qualité

L'utilité de l'évaluation

Système LMD et sa mise en œuvre

Les avantages du système LMD

Entretien 8 : Z.M, Personnel administratif et technique, 43 mn 49 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

L'attitude des acteurs

Les compétences des enseignants

Le cadre de vie et de travail

L'environnement social

Domaines, éléments et critères de qualité

Les relations sociales entre personnels au sein de l'établissement

Indices attestant de la qualité

Les ressources humaines - Les matériels et finances – Le statut juridique de l'établissement -

Le niveau des étudiants – Les compétences des enseignants - Les matériels - Le cadre de vie-

L'enseignement proprement dit - L'insertion professionnelle –

État des lieux de la qualité

État des lieux de la qualité dans les universités publiques, hors INP-HB

État des lieux de la qualité à l'INP-HB

Les matériels et les équipements – La gestion financière - L'enseignement proprement dit -

L'offre de formation

Amélioration de la qualité

Le statut juridique de l'établissement - La gouvernance

La révision des textes

La gestion du personnel - Les ressources humaines

Procédures d'évaluation de la qualité

L'importance de l'évaluation de la qualité

Les classements et palmarès des établissements

L'audit comme outil ou procédure d'évaluation de la qualité

Système LMD et sa mise en œuvre

La mise en œuvre du système LMD

Les avantages du système LMD

Entretien 9 : Y.S, Enseignant, 41 mn 17 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

L'offre de formation – Les conditions d'études – Les acquis et compétences des diplômés

L'offre de formation

Les conditions d'études

L'aspect spécifique et non universel de la qualité

La connaissance des termes de la qualité

Domaines, éléments et critères de qualité

L'offre de formation

Indices attestant de la qualité

Les acquis et compétences des diplômés à leur sortie

État des lieux de la qualité

L'offre de formation

Les infrastructures- Le recrutement des étudiants

Les indices d'une mauvaise qualité de l'enseignement supérieur pour la population

La place de l'enseignement supérieur dans la société

L'orientation et le recrutement des enseignants

L'absence de projet et de planification pour les diplômés à former

La dimension politique de la qualité de l'enseignement supérieur

Amélioration de la qualité

Changement des modes d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation - L'enseignement proprement dit –

L'offre de formation

La gestion de l'enseignement supérieur – La gestion de l'éducation

Procédures d'évaluation de la qualité

La connaissance de la notion de qualité et de son évaluation

L'implication des enseignants

Suggestion de pratiques d'évaluation

L'importance de l'évaluation de la qualité

Système LMD et sa mise en œuvre

L'application du système LMD

La connaissance du système LMD et du Processus de Bologne

Contexte de l'enseignement supérieur

L'insertion professionnelle – L'employabilité

L'impact du milieu social et économique

Les institutions régionales et leur rôle

Entretien 10 : S. D., Enseignant, 34 mn 15 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

Les compétences des enseignants - Les matériels didactiques - L'environnement psychologique et social

Domaines, éléments et critères de qualité

L'insertion professionnelle

Indices attestant de la qualité

L'insertion professionnelle

Les compétences des diplômés - Les acquis des étudiants : savoir-être

État des lieux de la qualité

Le niveau de qualité général

Le financement

Les matériels et les équipements

L'attitude des enseignants

Procédures d'évaluation de la qualité

L'importance de l'évaluation de la qualité

Les paramètres de l'évaluation : L'enseignement proprement dit - L'insertion professionnelle
– La recherche

Les vertus motivantes des classements chez les enseignants

Les conditions de l'évaluation

Critères spécifiques de la qualité

La nécessité d'adaptation de la qualité au contexte africain et ivoirien

Système LMD et sa mise en œuvre

L'identité du LMD avec le système précédent

Les difficultés du système LMD

Suggestions sur l'étude

Accès du document aux autorités

Entretien 11 : G.Z., Enseignant, 24 mn 12 s

Indices attestant de la qualité

L'insertion professionnelle

Les résultats académiques des sortants

Les résultats des entreprises

Les résultats de la recherche

État des lieux de la qualité :

Les relations entre étudiants ou apprenants

Procédures d'évaluation de la qualité

L'utilité de l'évaluation

L'importance de l'évaluation de la qualité

Le choix des indicateurs de qualité

Système LMD et sa mise en œuvre

La nécessité d'adaptation du système LMD

Les avantages du système LMD

Critères spécifiques de la qualité

Les différences militent pour des critères spécifiques de la qualité

Entretien 12 : A.F, Enseignant, 57 mn 25 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

Les normes ISO 84102

La satisfaction des besoins des acteurs

Les aspects à prendre en compte pour définir la qualité

Domaines, éléments et critères de qualité

La gestion des ressources humaines - Les matériels et les équipements – La recherche - L'offre de formation

Les équipements didactiques - L'offre de formation - Les acquis et compétences des diplômés

La recherche

Indices attestant de la qualité

Les résultats de la recherche

Les compétences des étudiants et diplômés

Les résultats de la recherche & Les acquis des étudiants

État des lieux de la qualité

La gestion des ressources humaines : le niveau de salaire des personnels enseignants

L'état de la recherche

L'offre de formation

Les matériels et les équipements

Les conditions de travail et de livraison des cours

Le profil, les compétences des diplômés

L'enseignement proprement dit : le quantum horaire

Les œuvres sociales

La gouvernance : l'application des réformes

Les palmarès et classements

L'ouverture internationale : le recrutement d'étrangers

Amélioration de la qualité

La gestion des ressources humaines - Les matériels et les équipements

L'enseignement proprement dit

La gouvernance

La démarche qualité – La mobilité et la formation des enseignants - La gestion financière

L'offre de formation - L'insertion professionnelle – La compétitivité de l'offre de formation

La mobilité et la formation des enseignants

Procédures d'évaluation de la qualité

Les critères et paramètres des procédures de l'évaluation de la qualité

Exemple de procédures de l'évaluation de la qualité effectuées en Europe et en France

L'état de l'évaluation en Côte d'Ivoire

Suggestion d'évaluation à faire

La prise en compte des exigences des entreprises

Systeme LMD et sa mise en œuvre

Les conditions d'application du système LMD

La gouvernance

Critères spécifiques de la qualité

La gouvernance

Les conditions d'études

Suggestions sur l'étude

Définition préalable d'un établissement d'enseignement supérieur

Entretien 13 : B.G, Enseignant, 32 mn 18 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

La difficulté de définir la qualité de l'enseignement supérieur

Le cadre de vie et de travail - Le niveau des étudiants

Les compétences des ressources humaines – Le niveau de qualité des étudiants - Le niveau des étudiants et le matériel mis à leur disposition - Les équipements et infrastructures– Le management et leadership – La communication - Les palmarès et la réputation - L'offre de formation

Domaines, éléments et critères de qualité

Les équipements - Le cadre d'études – Le matériel didactique – Le niveau d'entrée des étudiants

Indices attestant de la qualité

L'insertion professionnelle - Les compétences des diplômés

La performance des diplômés en entreprise facilitant le recrutement de diplômés provenant de la même école

État des lieux de la qualité

Le matériel didactique : livres, documentation

Les équipements - Les matériels didactiques et de travail - Les infrastructures

Le niveau de recrutement des étudiants – l’habilité dans la manipulation des instruments

Procédures d’évaluation de la qualité

Les difficultés dans la pratique de l’évaluation

L’évaluation dans les établissements privés

L’évaluation dans les établissements publics

L’importance de l’évaluation de la qualité

Les critères de l’évaluation

Exemple d’un établissement de qualité

Les aspects suivants décrivent un établissement d’enseignement supérieur de qualité :

Le leadership, le management des dirigeants ou de la direction

L’insertion professionnelle des diplômés, la performance des diplômés en entreprise, Les compétences des étudiants et diplômés

La promotion et la publicité de l’établissement – Les relations publiques

L’offre de formation – Les frais de scolarité

Les ressources humaines - Les compétences des personnels

Les équipements notamment numériques

Le financement par les entreprises – Les partenariats

Entretien 14 : G. S., Enseignant, 38 mn 54 s

Définition de la qualité de l’enseignement supérieur

La compétence des enseignants - La compétence des personnels et des services administratifs -

Le niveau de recrutement des étudiants - L’environnement - L’insertion professionnelle -

L’offre de formation - Les matériels et les équipements

Domaines, éléments et critères de qualité

La formation des enseignants - L’offre de formation - Les conditions de la formation - Le matériel didactique - Les relations avec les industries

Indices attestant de la qualité

L'insertion professionnelle- Le profil des entreprises qui recrutent les étudiants et diplômés -

La signature de contrats - Le délai pour le recrutement des étudiants (dès l'école)

L'insertion professionnelle dans le secteur privé

Critères spécifiques de la qualité

La maîtrise des effectifs étudiants - Le matériel didactique – Les stages en entreprise

Les équipements et matériels didactiques notamment dans les laboratoires

L'offre de formation et l'enseignement proprement dit

Les compétences des étudiants

Amélioration de la qualité

Les matériels, infrastructures et équipements

L'offre de formation : les effectifs des étudiants

État des lieux de la qualité

La compétence des enseignants : Le niveau de recrutement – L'organisation et le management

- Le niveau des étudiants

Le cadre de vie et de travail

L'offre de travail

Les relations avec les entreprises

L'offre de formation : les effectifs des étudiants

L'aide à l'insertion professionnelle

Les équipements et matériels

Les procédures administratives : organisation, management

Procédures d'évaluation de la qualité

Les normes, critères et paramètres de la qualité et de son évaluation

L'importance de l'évaluation de la qualité

Les difficultés des procédures d'évaluation de la qualité

Entretien 15 : O.J, Enseignant, 01 H 29 mn 54 s :

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

La difficulté de définir la qualité de l'enseignement supérieur

L'enseignement proprement dit et L'insertion professionnelle

Une formation utile à l'étudiant ou qui répond à ses préoccupations (ou attentes)

L'intervention du label dans l'attribution de qualité à une institution ou l'attribution d'office de la qualité à l'INP-HB et à ses produits

L'insertion professionnelle : l'employabilité

Les acquis et compétences des étudiants à leur sortie (diplômés)

Domaines, éléments et critères de qualité

Les infrastructures -La gouvernance

La gouvernance : Définition des éléments de la qualité par les dirigeants politiques

La nécessité d'un cadre légal

La gouvernance : organisation, management, leadership

La perception de la qualité : la qualité de la formation et l'insertion professionnelle

L'implication des entreprises

L'offre de formation : Le contenu de la formation – La satisfaction des apprenants

Les partenariats - Les ressources humaines

Exemple d'un établissement de qualité

L'organisation de l'établissement

L'attitude et le comportement des dirigeants

La facilité d'insertion professionnelle après la formation

Le management – Le leadership

Indices attestant de la qualité

L'insertion professionnelle

L'utilité de la formation

Le caractère influençant mais non suffisant du label comme indice de la qualité – La réputation et le palmarès

Amélioration de la qualité

La recherche : l'organisation de la recherche

L'attitude et le comportement des dirigeants et des supérieurs hiérarchiques montrant par l'exemple les conduites favorisant et améliorant la qualité

Les matériels et équipements

La gouvernance : cadre légal, lois, autonomie

L'enseignement proprement dit : le dialogue entreprise – établissement de formation ; la participation des entreprises, l'implication des entreprises à la formation

La gouvernance et la gestion de l'établissement : les équipes dirigeantes réparties entre managers et spécialistes ou techniciens (aspect pédagogique)

L'enseignement proprement dit : les innovations pédagogiques, l'Enseignement A Distance (EAD)

La gouvernance et la gestion des ressources humaines : le recrutement des dirigeants

La gouvernance : l'adoption de normes et procédés de l'entreprise privée, les procédures administratives

État des lieux de la qualité

La gouvernance : La gestion - Les équipements

Les partenariats et la participation des entreprises à la formation – La révision des programmes et la mobilité des étudiants

L'enseignement et la recherche

L'organisation et le management

La gouvernance

Les ressources humaines

L'organisation et la gestion de l'établissement

La gouvernance – La mise en œuvre du système LMD

L'insertion professionnelle

Procédures d'évaluation de la qualité

L'inexistence des procédures d'évaluation de la qualité

La suggestion des éléments et composantes des pratiques de l'évaluation

Les conséquences de la non application ou de l'inexistence des procédures d'évaluation de la qualité

L'indice d'une évaluation informelle de la qualité : L'insertion professionnelle

Les pratiques connexes de l'évaluation

La connaissance des procédures et des critères de l'évaluation de la qualité

Les avantages de l'évaluation de la qualité

Les personnels chargés de l'évaluation de la qualité

La formation des dirigeants et des agents chargés de l'évaluation de la qualité

Les moyens pour une meilleure évaluation de la qualité

Le rôle de l'état dans les procédures d'évaluation de la qualité

Les défauts dans le fonctionnement institutionnel

Les difficultés du contrôle de la qualité

Système LMD et sa mise en œuvre

L'accueil du système LMD et les difficultés liées : le manque de moyens logistiques

Les difficultés d'application du système LMD

Les conditions de la mise en œuvre de l'Enseignement A Distance (EAD)

L'influence de la sphère politique dans l'application du système LMD et des moyens financiers à dégager

L'insertion professionnelle et le système LMD

Entretien 16 : D.A, Enseignant, 54 mn 51 s :

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

L'insertion professionnelle

La compétitivité internationale des diplômés - La réputation internationale

Domaines, éléments et critères de qualité

L'enseignement et la recherche : Les programmes – L'innovation pédagogique

Indices attestant de la qualité

L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle : L'occupation des postes de prestige par des produits de l'enseignement supérieur ivoirien

La réputation de l'établissement

Amélioration de la qualité

Les infrastructures - Le cadre de vie et de travail

Le respect des normes et standards

Le recrutement et la gestion des effectifs étudiants

L'enseignement et la recherche : la révision des programmes

La formation pédagogique des enseignants et l'amélioration des conditions de vie des enseignants

La gouvernance : Le financement – le salaire des personnels

Les partenariats

Le dialogue avec les entreprises

Critères spécifiques de la qualité

Les mesures prises dans le passé pour disposer de cadres et compétences dont le pays a besoin

Les mesures prises pour une qualité adaptée aux besoins locaux

L'orientation scolaire

L'étude des critères, l'évaluation spécifique

État des lieux de la qualité

Point de vue général sur l'état de qualité de l'enseignement supérieur ivoirien - Les résultats des enseignants au concours d'agrégation du CAMES - Les résultats académiques au niveau national et international

Les infrastructures et équipements

Les effectifs des étudiants

Le personnel enseignant : la démotivation du personnel enseignant

La formation des acteurs, les compétences informatiques et numériques des acteurs (étudiants, enseignants, personnels administratifs et techniques)

Le mode de livraison des cours et l'innovation pédagogique

Les conditions de travail

La révision des programmes

La gouvernance : la gestion administrative et financière de l'institution

L'enseignement et la recherche : les modalités d'appréhension des contenus par les étudiants, l'adaptation du mode d'apprentissage au système LMD

L'insertion professionnelle

Le personnel enseignant

Procédures d'évaluation de la qualité

Les vertus de l'évaluation

Les suggestions et mesures à prendre pour une meilleure évaluation

Système LMD et sa mise en œuvre

Les difficultés du système LMD

La compétence des enseignants et étudiants concernant l'outil informatique

Contexte de l'enseignement supérieur

La disparition de certains métiers et l'apparition de nouvelles offres de formation

Entretien 17 : Y.B, Enseignant, 48 mn 37 s :

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

La difficulté de définir la qualité de l'enseignement supérieur

La qualité de l'enseignement supérieur, un concept avec cinq points : L'environnement - Les infrastructures et équipements - Le personnel enseignant – Les intrants : Les étudiants – Les personnels administratifs et techniques

Les indicateurs de la qualité

La notion culturelle de l'enseignement supérieur, de l'université et de la qualité

Les éléments les plus importants de la qualité de l'enseignement supérieur : Les infrastructures et équipements didactiques et les enseignants

Les infrastructures et équipements

Exemple d'un établissement de qualité

L'utilisation de l'espace vert pour la livraison des cours

Les infrastructures et équipements - L'environnement – L'attitude des enseignants et étudiants
- La gouvernance : le fonctionnement de l'établissement

Critères spécifiques de la qualité

La dimension sociale : les aides sociales à apporter aux étudiants qui ont des problèmes d'hébergement, de transport, également la compréhension de la situation par les enseignants et chargés de cours

Calibrer les exigences par rapport aux conditions de vie difficiles des étudiants : bibliographie, devoirs à domicile

Les modalités d'apprentissage dans le cadre du système LMD : la répartition entre temps de recherche et d'enseignement

Les équipements : les exigences en termes d'équipements informatiques à revoir chez les étudiants

La gouvernance : l'adaptation de la notion de la qualité et du système LMD au contexte

État des lieux de la qualité

L'état de qualité d'éléments importants de l'enseignement supérieur : le manque de matériel de travail spécifique pour les étudiants (exemple : ordinateurs) ; la vie sociale des enseignants

La vie sociale des enseignants – L'utilisation inadéquate des ressources salariales

Le personnel enseignant : le traitement salarial des enseignants

La gouvernance - Le plan stratégique de l'établissement : L'utilisation du terme Projet d'établissement et sa définition plutôt que le terme État des lieux

Les infrastructures et équipements

Les infrastructures, les équipements et les matériels

La gouvernance : la gestion financière de l'établissement

Amélioration de la qualité

La révision des programmes - Les normes et standards

L'environnement - Les équipements - Le personnel enseignant- Le personnel administratif et technique

Les infrastructures et L'environnement

La gouvernance - Le personnel enseignant : le financement des prestations des enseignants de l'enseignement supérieur

Procédures d'évaluation de la qualité

La nécessité et l'importance des procédures d'évaluation et du contrôle de la qualité

L'existence des procédures d'évaluation de la qualité depuis longtemps

Le contexte culturel, social et attitudinal local constituant un frein à la promotion de la culture et de l'évaluation de la qualité

La notion de la qualité dans le cadre des travaux champêtres : le concept culturel de la qualité

La suggestion d'une procédure d'évaluation de la qualité à appliquer : Step and Wise evaluation

Des procédures d'évaluation de la qualité

La culture de la qualité dans d'autres régions du monde

Une des conditions de l'évaluation : disposer de ressources humaines qualifiées

Les différentes étapes pour une procédure d'évaluation de la qualité -L'importance du Projet d'établissement

Système LMD et sa mise en œuvre

Les conditions pour une réussite du système LMD

Les difficultés d'application du système LMD

Entretien 18 : Y.A, Enseignant, 29 mn 17 s :

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

La qualité dans les différentes missions de l'enseignement supérieur : la formation, la recherche, l'expertise conseil

Domaines, éléments et critères de qualité

L'enseignement et la recherche : l'élaboration et le suivi des programmes - L'environnement de travail - Le personnel enseignant

L'enseignement et la recherche : Les partenariats internationaux concernant la recherche – L'application de la recherche – Les stages utilisés comme modules de recherche – Les services à la communauté – la participation au développement économique

Indices attestant de la qualité

Les acquis et compétences des étudiants et leur rendement en entreprise

Les indicateurs d'un établissement de qualité – La réputation mondiale des entreprises et leur mode de recrutement - L'insertion professionnelle : la progression des étudiants et diplômés dans l'entreprise – L'intégration professionnelle et la réputation des entreprises embaucheuses – La référence aux informations fournies par les dispositifs de suivi de l'insertion professionnelle

État des lieux de la qualité

Les services à la communauté et l'expertise conseil

L'environnement de travail : l'inadéquation de l'environnement de travail

Le personnel enseignant

Les procédures administratives et financières : l'organisation administrative et financière de l'établissement

La bonne réputation des produits de l'INP-HB concernant leurs compétences et performances de travail

La gouvernance : l'absence ou la rareté des grèves

Amélioration de la qualité

La gouvernance : l'organisation administrative et financière de l'établissement

La gouvernance et l'organisation de l'établissement : la diffusion de bonnes pratiques dans l'enseignement supérieur et en particulier le modèle de l'INP-HB

Critères spécifiques de la qualité

Les difficultés d'établir des normes spécifiques et communes aux établissements d'enseignement supérieur

La gestion des effectifs étudiants

Les équipements

La mobilité des étudiants et enseignants

L'enseignement : les méthodes d'évaluation

L'offre de formation

Procédures d'évaluation de la qualité

La difficulté d'énonciation du terme d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur et une plus grande habitude d'utilisation du terme de Démarche qualité

Le contenu et les paramètres de la Démarche qualité

Les politiques d'assurance-qualité

La responsabilité des chefs d'établissement dans l'évaluation de la qualité

La suggestion de Démarche qualité à mettre en place

Suggestions sur l'étude

La pertinence et l'actualité du thème (la qualité de l'enseignement supérieur)

Entretien 19 : K.A, Enseignant, 34 mn 39 s :

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

Ce qui produit le résultat escompté en termes d'efficacité : la bonne qualité des étudiants, la satisfaction des personnes sollicitant l'enseignement supérieur

La définition individuelle de la qualité pour des acteurs internes ou externes

Domaines, éléments et critères de qualité

Les enseignements et programmes : l'organisation logistique et matérielle en fonction de temps et de l'espace dans la rencontre entre enseignants et étudiants – La compétence et le rendement professionnel des acteurs de l'institution

Le personnel enseignant, le personnel administratif et technique : Les attitudes et compétences du personnel au travail, la motivation du personnel

Indices attestant de la qualité

Les indices de la qualité définis par l'évolution de la mission classique de l'université :
L'insertion professionnelle

La mission classique de l'université constituant un indice de la qualité d'un établissement avec pour norme le respect de cette mission

La nécessité du maintien de la mission classique de l'université et de ne pas s'en départir

La qualité du produit : Les acquis et compétences des diplômés

La satisfaction des acteurs, concernant leurs attentes particulières

Critères spécifiques de la qualité

L'adaptation de l'enseignement supérieur et de l'université aux aspirations professionnelles des étudiants tout en gardant à l'esprit la mission de l'enseignement supérieur et de l'université

La prise en compte de la mission de l'université et de son caractère spécifique et différente d'un cabinet de formation

La détermination des critères de qualité ciblant les domaines particuliers

Les ressources humaines : le personnel d'encadrement

La réorganisation politique : l'organisation interne du système, la collaboration des différents ministères

La dimension politique : la non prise en compte de l'avis des acteurs du terrain

Les éléments de la qualité pouvant donner lieu à l'avis des acteurs internes de l'enseignement supérieur

Le caractère aléatoire de la réussite des politiques d'assurance-qualité – La variabilité des normes de la qualité – L'importance d'adapter la qualité au contexte

Amélioration de la qualité

La gouvernance - L'organisation administrative et financière – La remédiation des insuffisances

Procédures d'évaluation de la qualité

Les doutes sur la réalité de la mise en œuvre des pratiques d'évaluation de la qualité

Les compétences et l'implication des personnes chargées de l'évaluation de la qualité ainsi que des parties prenantes

La suggestion de pratiques ou de procédures d'évaluation de la qualité à mettre en œuvre

La pertinence de l'utilisation du terme d'évaluation de la qualité ou d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur

Autres approches de l'évaluation de la qualité

Les inconvénients d'une évaluation basée sur les résultats : les inconvénients des différentes procédures

L'importance du niveau d'études comme variable ou élément de l'évaluation de la qualité

L'évocation des différentes procédures d'évaluation de la qualité à travers le monde

Contexte de l'enseignement supérieur

Les défauts de l'enseignement supérieur en Afrique

Les conditions socio-économiques impliquant la tendance utilitariste de la conception de l'enseignement supérieur

Suggestions sur l'étude

La pertinence du travail - La nécessité d'un achèvement pour le bénéfice de l'enseignement supérieur - L'importance du regard extérieur

Entretien 20 : S.R, Personnel administratif et technique, 18 mn 57 s

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

Les ressources humaines : Le personnel enseignant, le personnel administratif et technique, le personnel d'encadrement

Définition de l'enseignement supérieur

Le niveau d'études caractéristique de l'enseignement supérieur

Les spécificités de l'Université Nangui Abrogoua (UNA)

Domaines, éléments et critères de qualité

L'enseignement : les méthodes d'enseignement

La formation continue des enseignants et autres personnels

L'offre de formation

Indices attestant de la qualité

Les statistiques de suivi d'insertion professionnelle, du taux de diplomation

L'insertion professionnelle

La bonne réputation des diplômés

Amélioration de la qualité

Les équipements et matériels

Le renforcement de la relation entre l'entreprise et l'institution

La formation continue pédagogique des enseignants

L'utilisation des méthodes techniques innovantes pour l'enseignement et l'évaluation : la Formation A Distance (FAD), le lecteur optique

Le financement des projets de recherche, des demandes de bourse et de subvention, également l'implication des différents corps dans ces projets

État des lieux de la qualité

Les infrastructures et équipements

L'offre de formation - Le personnel enseignant – La recherche

L'offre de formation – L'élaboration et la révision des curricula ou programmes

Le lien entre enseignement (formation) et recherche

Les ressources humaines : le personnel d'encadrement, plus précisément les inspecteurs d'orientation

Le personnel enseignant - L'offre de formation - L'élaboration et la révision des programmes

Les acquis et compétences des étudiants et des diplômés - La connaissance de la filière par les étudiants

Le personnel enseignant : le déficit pédagogique chez les nouveaux enseignants

Les ressources humaines : le personnel administratif et technique, le personnel d'encadrement

La recherche : le mauvais choix des thèmes de recherche

Critères spécifiques de la qualité

La gouvernance : Le financement de l'enseignement supérieur

L'offre de formation : la suite de création de filières spécifiques aux réalités socio-économiques et d'entreprise

Les ressources humaines : La formation de spécialistes de la qualité et la mise à disposition de suivi de résultats académiques et d'insertion professionnelle

Procédures d'évaluation de la qualité

L'utilisation des méthodes d'évaluation des apprentissages innovantes à l'Université Nangui Abrogoua (UNA) : le lecteur optique

Méthodes d'évaluation des apprentissages innovantes et effectifs des étudiants

La connaissance du Processus de Bologne

La méconnaissance du Processus de Bologne - La connaissance partielle du Processus de Bologne

Système LMD et sa mise en œuvre

L'information et la connaissance des étudiants sur le système LMD

La mise en œuvre du système LMD dans l'enseignement supérieur ivoirien

La légitimation du discours des acteurs de l'enseignement supérieur

La difficulté d'expression des acteurs

Suggestions sur l'étude

Les suggestions et actions à mener selon les résultats de la recherche

Entretien 21 : K.C, Etudiant, 15 mn 08 s :

Indices attestant de la qualité

Le rendement du diplômé en entreprise

L'insertion professionnelle

Amélioration de la qualité

La gestion des effectifs étudiants

L'enseignement et la recherche : veiller à l'assiduité des professeurs en Travaux dirigés

La gouvernance : La limitation des mouvements de grèves

Les ressources pour l'apprentissage : les ouvrages didactiques

Les équipements : La connexion Internet

État des lieux de la qualité

Le niveau de qualité général de l'enseignement supérieur – L'appréciation de la qualité de l'enseignement supérieur

Les effectifs des étudiants

L'enseignement et la recherche : Le suivi des enseignements - Le respect des programmes par les enseignants - L'assiduité des enseignants

Les critères de qualité

L'intégration professionnelle des diplômés

Contexte de l'enseignement supérieur

La corruption dans le monde du travail

Procédures d'évaluation de la qualité

L'application et la mise en œuvre des procédures d'évaluation de la qualité

Système LMD et sa mise en œuvre

Les inconvénients du système LMD en comparaison avec l'ancien système

Entretien 22 : T.B, Personnel administratif et technique, 01 H 32 mn 34 s :

Définition de l'enseignement supérieur

Les composantes de l'enseignement supérieur : Les infrastructures et les ressources

Le projet des établissements d'enseignement supérieur et des universités

La mission des universités en termes de compétences à fournir aux apprenants

Définition de la qualité de l'enseignement supérieur

La difficulté de définir la qualité de l'enseignement supérieur

Les acquis et compétences des diplômés : la capacité d'adaptation

Le rôle de l'entreprise dans le ciblage des compétences des diplômés

La qualité du produit qui révèle la qualité de l'institution ou de bons formateurs et des infrastructures adéquates

Les implications et mesures à prendre après une appréciation négative du produit formé

Indices attestant de la qualité

Le retour d'information des entreprises sur les compétences dont font preuve les diplômés dans leur travail et leur performance ou rendement

La qualité du produit fini

Les compétences de diplômés

Le développement des compétences par l'institution

La différence de contexte entre la formation et l'emploi

État des lieux de la qualité

La qualité du produit à la sortie : des produits bons et acceptables, le bon niveau des étudiants

La politique de la formation ou l'orientation de la formation à trouver pour la Côte d'Ivoire : l'intervention de la politique dans la formation générale de l'enseignement supérieur

La gouvernance : Le financement de l'enseignement supérieur

Les remous sociaux, les mouvements de grève : les raisons de ces troubles

Le financement de l'enseignement supérieur et les remous sociaux : les raisons de la baisse de la qualité de l'enseignement supérieur

L'offre de formation : La connaissance par les entreprises des intitulés de formation due à la collaboration entre les entreprises et l'établissement de formation

Les infrastructures et équipements

Le cadre de vie

Les ressources humaines : Le personnel enseignant, le personnel d'encadrement

La qualité du produit final

Les partenariats - Les relations internationales

Les acquis et compétences des étudiants - Les acquis et résultats d'apprentissage – l'élaboration et le suivi des programmes

Le recrutement des étudiants

Le niveau d'entrée des étudiants

Le contexte général de la formation – L'orientation de la politique de la formation

Critères spécifiques de la qualité

La capacité de mettre en valeur des compétences acquises

L'utilisation des compétences au profit du développement du pays

Le ciblage de compétences chez les produits formés et dont aurait besoin le pays pour son développement, notamment en agronomie et en agriculture par des partenariats

Les acquis et compétences requises aussi bien par les entreprises que pour l'auto-emploi

Procédures d'évaluation de la qualité

Les pratiques d'évaluation de la qualité : les séminaires, bilans et réunions visant à évaluer la qualité

Les connaissances et informations sur les procédures d'évaluation de la qualité

Les examens à grand tirage et le concours d'entrée à l'INP-HB, instrument d'évaluation de la qualité des apprenants depuis le cycle primaire, secondaire et également, d'évaluation de la qualité du système éducatif

L'importance de la mise en place des systèmes LMD dans les procédures d'évaluation de la qualité

Des dispositifs pour l'évaluation de la qualité : une cellule d'ingénierie de la formation

Un des instruments ou un indice de l'évaluation de la qualité : le retour d'information des employeurs

Les classements des établissements d'enseignement supérieur

L'importance des classements d'universités

La connaissance des critères de classements

La prétendue objectivité des classements

Les retombées positives des classements

L'influence de l'appréciation de la qualité de l'enseignement sur l'intégration éventuelle des produits des établissements

La bonne réputation d'une université ivoirienne : l'université de Bouaké avec ses différents atouts

Les critères de classement

La mesure de la qualité, les critères de l'évaluation

Les critères de mesure de la qualité

Système LMD et sa mise en œuvre

L'application du système LMD : la nécessité de réformes

Les difficultés du système LMD

Amélioration de la qualité

Les infrastructures et équipements

Les ressources humaines, le personnel enseignant, le personnel d'encadrement : le recrutement des personnels enseignants, la qualité des personnels d'encadrement, les conditions de vie et de travail du personnel enseignant

Les conditions de vie des étudiants : la restauration

Les programmes : L'élaboration et le suivi des programmes, la révision des programmes, des changements dans la mise en œuvre effective de programmes avec une importance accordée aux matières littéraires et à la culture générale, l'adaptation des programmes, les résultats d'apprentissage

Le recrutement des étudiants : la procédure de recrutement

Les méthodes pédagogiques à appliquer

L'offre de formation : les intitulés des diplômes, l'adaptation des formations

Le résumé des actions à entreprendre pour l'amélioration de la qualité : Les infrastructures -

Les ressources humaines : Le personnel enseignant, le personnel d'encadrement - Les programmes : l'orientation de la formation

Une cellule de mesure et d'amélioration de la qualité

Une cellule d'ingénierie de la formation

Contexte de l'enseignement supérieur

La crise de l'enseignement supérieur due aux difficultés du contexte

La question de l'adéquation formation emploi et de l'employabilité

La dimension mercantiliste des établissements d'enseignement supérieur

Le contexte de l'éducation en Côte d'Ivoire

L'influence négative des politiques de la formation sur la qualité de la formation : l'école obligatoire, les réformes

La dimension politique : le manque de bilan

Le constat de la baisse de niveau de l'enseignement supérieur en raison de la formation de base déficiente

L'orientation générale de la politique de la formation à développer

Les infrastructures et équipements

Le recrutement du personnel enseignant

Systeme LMD et sa mise en oeuvre

Les raisons de la plainte sur la qualité : le niveau de recrutement des étudiants en baisse à cause d'un manque d'accès à l'information de certains étudiants potentiels

ANALYSE DE L'EVALUATION :

Synthèses verticales :

Entretien 1 : E. R, Personnel administratif et technique

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur

Appréciation négative de l'attribution des tâches

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative de la volonté d'évolution chez les enseignants

Appréciation négative de l'encadrement des étudiants dans leurs travaux de recherche

Appréciation négative de la qualité de l'enseignement

Les indices attestant de la qualité

Appréciation positive de l'influence du label de l'établissement et de la satisfaction des entreprises sur l'insertion professionnelle et le recrutement des étudiants de l'INP-HB

Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire

Appréciation négative du rôle des syndicats étudiants

Entretien 2 : D.I., Personnel administratif et technique

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur

Appréciation négative de la politique de recrutement des étudiants non nationaux (ouverture internationale)

Appréciation positive des partenariats et de la mobilité (ouverture internationale)

L'état des lieux de la qualité

Appréciation positive de la qualité de l'enseignement

Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire

Appréciation positive de l'intérêt des étudiants pour leurs études

Appréciation négative des violences dans le milieu étudiantin

Entretien 3 : D.R., Personnel administratif et technique

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative du niveau des enseignants

Appréciation négative du niveau de formation pédagogique chez les enseignants

Appréciation négative du niveau des étudiants

Appréciation négative de la relation entre le personnel enseignant et le personnel administratif et technique

Appréciation négative de la nomination exclusive des enseignants aux postes de responsabilité

Appréciation négative de la motivation du personnel administratif et technique ; Appréciation négative du manque de considération des dirigeants envers le personnel administratif et technique

Entretien 4 : K.T., Personnel administratif et technique

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Appréciation négative de l'application du système LMD dans l'institution

Appréciation négative de la transition entre l'ancien système et le nouveau système LMD

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation négative de la mise en œuvre de l'évaluation

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative de la qualité des enseignants nouvellement recrutés

Appréciation négative de l'orientation des élèves

Appréciation positive de la qualité de la formation

Entretien 5 : M., Personnel administratif et technique

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation positive de l'évaluation de la qualité d'un établissement

L'état des lieux de la qualité

Appréciation positive de la qualité de l'institut

Appréciation négative de la mainmise de certains enseignants sur des disciplines ou des spécialités

Entretien 6 : A.H, Personnel administratif et technique

L'état des lieux de la qualité

Appréciation positive de la qualité de l'enseignement à l'INP-HB

Appréciation négative de la qualité de l'enseignement dans d'autres établissements

Appréciation négative des compétences en documentation et en recherche chez les étudiants

Entretien7 : T.T, Personnel administratif et technique

L'état des lieux de la qualité

Appréciation positive de la qualité de l'enseignement à l'INP-HB

Appréciation négative de la qualité de l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur privés

Appréciation négative de l'évaluation des apprentissages à l'INP-HB

Entretien 8 : Z.M, Personnel administratif et technique

L'état des lieux de la qualité

Appréciation positive de la qualité de l'enseignement mais Appréciation négative des conditions d'études

L'amélioration de la qualité

Appréciation négative du recrutement des personnels

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation positive de la qualité de l'INP-HB

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Appréciation négative de l'application du système LMD à l'INP-HB

Entretien 9 : Y.S, Enseignant

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative de l'état de qualité du système éducatif

Appréciation négative de l'orientation des bacheliers

Appréciation négative des conditions d'études et infrastructures par rapport au nombre d'étudiants

Appréciation négative du schéma directeur pour une amélioration de la qualité avec l'accent sur la construction d'infrastructures

Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire

Appréciation négative de la paupérisation de la population, plus précisément de son influence sur la qualité de l'enseignement supérieur

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Appréciation de la transition entre l'ancien système et le nouveau système LMD

Appréciation négative de la disponibilité d'information sur le système LMD chez les enseignants

Entretien 10 : S. D, Enseignant

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative du niveau de qualité général de l'enseignement supérieur

Appréciation négative de la motivation des enseignants

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Appréciation négative d'une transposition à l'identique du système LMD

Les indices attestant de la qualité

Appréciation négative du comportement des diplômés dans les entreprises

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation positive de la procédure d'évaluation

Entretien 11 : G., Enseignant

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation positive de la procédure d'évaluation

Les indices attestant de la qualité

Appréciation positive des résultats académiques des sortants de l'INP-HB dans des universités prestigieuses

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation positive du système LMD

Entretien 12 : A.F, Enseignant

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative du niveau de salaires des enseignants

Appréciation négative de l'importance accordée à la recherche

Appréciation positive des programmes de formation

Appréciation négative des conditions de livraison de cours par les enseignants

Appréciation négative des étudiants concernant les cours offerts

Appréciation négative de la qualité des « produits » des établissements d'enseignement supérieur par les entreprises

Appréciation négative de la politique sociale dans l'institution

Appréciation négative de la mise en place des conditions optimales de travail

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation positive d'une évaluation continue

Appréciation négative de l'évaluation en Côte d'Ivoire

Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire

Appréciation négative de la solidité des systèmes d'enseignement supérieur en Afrique

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Appréciation négative de l'application du système LMD à l'INP-HB

Entretien 13 : B.G, Enseignant

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative de la disponibilité de la documentation en Afrique

Appréciation négative du recrutement des étudiants à l'INP-HB

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation positive de la procédure d'évaluation

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur

Appréciation positive de la communication et du management de la qualité par la Direction générale

Appréciation positive du rayonnement de l'école à travers le monde

Appréciation positive des compétences d'étudiants formés

Appréciation positive de l'image de l'institution

Appréciation positive de l'insertion professionnelle des diplômés de l'ESCAE

Entretien 14 : Dr G., Enseignant

Les indices attestant de la qualité

Appréciation positive de l'intégration des diplômés de l'INP-HB dans le secteur privé

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative des procédures administratives pour l'obtention des diplômes

Appréciation positive du niveau des étudiants

Appréciation positive de l'intégration professionnelle des diplômés de l'INP-HB, et de la confiance des entreprises à leur égard

Appréciation positive de la qualité d'écoute avec les industries

Appréciation positive de la gestion des effectifs à l'INP-HB

Entretien 15 : O.J, Enseignant :

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur

Appréciation positive de la renommée de l'UIGB (Université Internationale de Grand-Bassam)

Appréciation positive de la qualité de l'UIGB concernant l'employabilité

Appréciation positive des compétences managériales des dirigeants de 2 IE

Appréciation négative de l'état de qualité de l'établissement suite au départ d'un dirigeant

Appréciation positive des conditions de travail et d'enseignement au sein de 2 IE

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur

Appréciation négative de la variation des indicateurs de qualité selon les ministères successifs

L'amélioration de la qualité

Appréciation négative de faible intensité sur l'actualisation des compétences

Appréciation positive d'une gestion de la structure répartie entre l'aspect administratif et l'aspect technique

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative de la qualité de l'enseignement mais Appréciation positive concernant la valeur intrinsèque des enseignants et étudiants

Appréciation positive de la qualité du contenu d'enseignement mais Appréciation négative de l'environnement social

Appréciation négative des procédures administratives et financières dans les systèmes d'enseignement supérieur

Appréciation négative du recrutement en masse d'enseignants au primaire et secondaire

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation négative de la probité des agents, personnels chargés de l'évaluation de la qualité

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Appréciation négative de l'application du système LMD

Appréciation négative de la mise en place conjointe des moyens logistiques et de la connexion internet

Entretien 16 : Y.B, Enseignant :

L'état des lieux de la qualité

Appréciation négative de l'utilisation des ressources salariales chez les enseignants

Appréciation négative du contexte social et familial de l'enseignant

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation négative de la mise en œuvre des procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation négative du contexte culturel et social de l'Afrique et de la Côte d'Ivoire

Appréciation négative du vocabulaire et des expressions en vigueur

Entretien 17 : Y.A, Enseignant :

L'état des lieux de la qualité

Appréciation positive des produits de l'INP-HB : acquis et compétences des étudiants

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation négative de l'utilisation du terme d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

Appréciation négative de la mise en œuvre de la démarche qualité dans l'établissement

Le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation en Côte d'Ivoire

Appréciation négative de l'état de qualité général de l'institution

Entretien 19 : K.A, Enseignant :

Les indices attestant de la qualité

Appréciation négative de la conception utilitariste de l'enseignement supérieur

Appréciation négative de la qualité du produit comme l'approche d'un indice de la qualité

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation négative de l'existence et de la mise en œuvre des procédures d'évaluation de la qualité en Côte d'Ivoire

Entretien 20 : S.R, Personnel administratif et technique

Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur

Appréciation positive de la qualité des ressources humaines

Le Processus de Bologne ou Système LMD en Afrique francophone : sa connaissance par les acteurs et sa mise en œuvre

Appréciation positive de la réforme LMD à l'UNA (Université Nangui Abrogoua) et

Appréciation négative de la réforme LMD dans les autres universités

Entretien 21 : T.B, Personnel administratif et technique :

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation négative de l'utilisation des bilans et séminaires comme méthodes d'évaluation de la qualité

Appréciation négative des changements fréquents occasionnés par les réformes des examens tels que le CEPE, BEPC, BAC

Les différentes procédures d'évaluation de la qualité

Appréciation positive des classements

Appréciation négative sur l'objectivité des classements

QUESTIONNAIRE :

Dans le cadre d'un travail de recherche portant sur l'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-après. Le questionnaire est anonyme. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, les réponses ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

I. Identification :

Cochez la case correspondante (un seul choix) :

Statut :		Niveau hiérarchique :		Niveau d'études :	
Enseignant	<input type="checkbox"/>	Agent de maîtrise	<input type="checkbox"/>	Enseign. secondaire	<input type="checkbox"/>
Personnel d'encadrement	<input type="checkbox"/>	Cadre moyen	<input type="checkbox"/>	BAC	<input type="checkbox"/>
Personnel administratif	<input type="checkbox"/>	Cadre supérieur	<input type="checkbox"/>	BAC +2, BAC+3	<input type="checkbox"/>
Personnel technique	<input type="checkbox"/>	Responsable adminis.	<input type="checkbox"/>	BAC +5	<input type="checkbox"/>
Etudiant	<input type="checkbox"/>	Chef de service	<input type="checkbox"/>	BAC + 8	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>				

Ancienneté dans la fonction :

- Moins de 10 ans
- 11-20 ans
- 21-30 ans
- + de 30 ans

Domaine de spécialité

(discipline d'enseignement, domaine professionnel, filière d'études) :

II. Définition de la qualité :

- 1) *Parmi les conceptions suivantes décrivant la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur, pouvez-vous classer chaque conception suivant l'importance que vous lui accordez ? Cochez la case correspondante pour chaque conception (une seule croix par conception) :*

	Pas du tout important	Pas important	important	Très important
1. Le respect des normes et de standards minimaux				
2. La qualité des résultats : académiques, acquis des étudiants, publications scientifiques, employabilité				
3. Adaptation aux objectifs visés par l'établissement				
4. Répondre de façon pertinente aux besoins de la société				
5. Un établissement géré comme une entreprise : valorisation de la recherche, évaluation des enseignants par étudiants				
6. Productivité : Aptitude à produire au moindre coût				

2) Parmi les critères suivants de qualité d'un établissement d'enseignement supérieur, pouvez-vous évaluer chacun d'entre eux suivant l'importance que vous lui accordez ? Cochez la case correspondante pour chaque critère (une seule croix par critère) :

	Pas du tout important	Pas important	important	Très important
1. Insertion professionnelle des diplômés				
2. Acquis, compétences et aptitudes des étudiants				
3. Niveau de compétence du personnel enseignant				
4. Qualité et pertinence de l'enseignement et de la recherche				
5. Critères de sélection des étudiants				
6. Réputation et distinctions internationales				

III. État des lieux de la qualité :

3) Quel état des lieux pouvez-vous faire de la qualité de votre institution ? Cochez la case correspondante (un seul choix) :

- a. Mauvaise b. Moyenne c. Bonne d. Très bonne

4) Choisissez, sans les hiérarchiser, parmi les éléments suivants ceux qui selon vous pourraient refléter l'état de qualité de votre institution. Cochez la (es) case (s) correspondante (s) (Plusieurs choix possibles) :

a. Infrastructures et équipements :

Bâtiments en état de délabrement

Salles bien équipées pour l'enseignement et la recherche

Équipements défectueux des laboratoires

Manque de matériels informatiques et de connexions Internet

Ressources des bibliothèques limitées et anciennes

Nombre suffisant d'installations sportives mises à la disposition des étudiants

Informatisation et numérisation des différents services

b. Offre de formation :

Programmes dépassés

- Filières adaptées au marché du travail
- Planification des cours difficile à gérer

c. Gouvernance et contexte :

- Grèves fréquentes
- Structures autonomes de gouvernance bien définies
- Manque de moyens financiers

d. Qualité de l'enseignement et de la recherche

- Personnels enseignants qualifiés insuffisants
- Enseignement de qualité
- Enseignants hautement qualifiés
- Manque d'évaluation systématique des résultats

e. Autres (éléments reflétant l'état de qualité) :

IV. Amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur :

5) Parmi les propositions suivantes destinées à améliorer la qualité de l'enseignement, pouvez-vous évaluer chacune d'entre elles suivant l'importance que vous lui accordez ?
Cochez la case correspondante pour chaque proposition (une seule croix par proposition)

	Pas du tout important	Pas important	important	Très important
1. Formation pédagogique pour les enseignants				
2. Rénovation des infrastructures, acquisition des matériels et équipements (numériques, didactiques, des laboratoires)				
3. Evaluation des formations, mécanisme d'autoévaluation, assurance-qualité				
4. Consolidation de la relation entre l'enseignement et l'industrie : adaptation des programmes aux besoins locaux				
5. Amélioration de l'offre de formation et de son attractivité				
6. Diversification des sources de financement				
7. Accorder plus d'autonomie à l'établissement : critères d'admission, taille des effectifs étudiants, recrutement				
8. Programme de bourses et prêts pour les étudiants				
9. Améliorer le taux d'encadrement				

V. Les procédures d'assurance-qualité :

- 6) La procédure d'assurance-qualité désigne les méthodes et instruments permettant de s'assurer de la bonne qualité d'une institution d'enseignement supérieur. Connaissez-vous une procédure d'assurance-qualité à appliquer ?**
- 7) Selon vous quels sont les différents domaines à évaluer lorsqu'on met en place une procédure d'assurance-qualité ?**
- 8) Qu'est-ce que le Processus de Bologne et en quoi consiste-t-il selon vous ?**

GUIDE D'ENTRETIEN :

Consigne :

Dans le cadre d'un travail de recherche portant sur la qualité des établissements d'enseignement supérieur, nous vous invitons à vous exprimer sur différents aspects s'y rapportant. L'entretien est anonyme, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, et les données recueillies ne serviront qu'à des fins scientifiques.

I. Définition de la qualité :

1. En quoi consiste selon vous la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur ?
2. Quels aspects traduisent selon vous, la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur ?

II. État des lieux de la qualité :

3. Quel jugement porteriez-vous sur la qualité de votre institution ?
4. A quels domaines feriez-vous référence pour justifier votre propos ?

III. Amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur :

5. Avez-vous des propositions pour améliorer la qualité dans votre institution ?

IV. Les procédures d'assurance-qualité :

6. Quelle procédure d'assurance-qualité pourrait-t-on appliquer à votre institution ?
7. Que savez-vous du Processus de Bologne ?
8. Est-t-il important selon vous d'évaluer la qualité de votre institution ?

**TABLEAUX STATISTIQUES
DE DONNÉES
(PREMIERES DONNÉES)**

Obs	STA	HIER	ETU	ANC	SPEC	Norm
1	3					3
2	3		2		1	4
3	3		2	1	1	3
4	3		2		1	3
5	3		2		1	2
6	3		2			4
7	3		3		1	4
8	3		3		1	4
9	3		3		1	4
10	3		3		1	4
11	3		3		1	3
12	3		3		1	3
13	3		3	1		3
14	3		3			3
15	3		3			3
16	3		3			3
17	3		3			4
18	3		3			4
19	3		3			4
20	3		3			3
21	3		3	1		4
22	3		4	1	1	3
23	3		4		1	3
24	3		4		1	4
25	3		4	2	1	3
26	3		4			3
27	3		4			4
28	3		4			3
29	2			2	4	4
30	2			3	4	4
31	2			3	4	4
32	2		2	1	3	4
33	2	1	2	3	4	3
34	2	2	3	2	3	4
35	2	2	3	1	4	4
36	2		3	2	4	3
37	2	4	3	3	3	4
38	2	2	3	1	3	3
39	2	3	4	2	3	3
40	2	4	3	2	3	4
41	2	5	3	2	3	4
42	2	5	4	2	4	4
43	2	2	5	2	4	3
44	1		5	1	2	3
45	1	1	1	1		3
46	1	3	4	4	1	3
47	1	3	4 549	1	1	4
48	1	3	5	1	2	1
49	1	3	5	1	2	3

50	1	3	5	1	2	3
51	1	3	5	1	2	4
52	1	4	5	2	1	3
53	1	3	5	2	1	3
54	1	3	5	1	2	4
55	1	3	5	1	2	4
56	1	3	5	1	2	4
57	1	3	5	1	2	3
58	4		4			3
59	4	3	4	1	1	4
60	2	3	4	2	3	3
61	1	2	3	1	1	4
62	1	2	3	1	1	3
63	1	3	5	2	1	3
64	1	3	5	2	1	3
65	1	3	5	2	1	3
66	1	3	5	2	1	3
67	1		5	2	1	4
68	3		4		2	3
69	3		4		2	4
70	3		4		2	4
71	3		4		2	4
72	3		4		2	4
73	3		4		2	4
74	3		4		2	4
75	3		3		1	
76	3		3		2	3
77	3		3		1	3
78	3		3		2	3
79	3		5		2	3
80	3		4		2	3
81	3		3		2	4
82	3		4		2	4
83	3		4		2	4
84	3		4		2	4
85	2	2	4	1	1	4
86	1	3	4	1	1	4
87	1	3	4	2	1	3
88	1	3	5	1	1	3
89	1	3	4	2	1	3
90	2	3	4	1	3	3
91	2	2	3	1	3	3
92	2	3	4	1	3	4
93	2	2	3	2	3	4
94	3		4		1	3
95	3		3		1	4
96	3		4		1	3
97	3		3 550		1	3
98	3		3		1	2
99	3		4		1	4

100	3		3		1	4
101	3		3		1	4
102	3		4		1	4
103	3		3		1	3
104	3		4		1	3
105	3		4		1	3
106	3		4		1	3
107	3		2		1	3
108	3		3		1	4
109	3		3		1	4
110	3		4		1	4
111	3		3		1	4
112	3		3		1	4
113	2	2	3	1	3	4
114	2	3	4	2	3	4
115	2	3	4	3	3	4
116	3		4		1	4
117	3		3		1	3
118	3		3		1	1
119	3		3		1	4
120	3		3		1	3
121	3		4		1	4
122	2	3	4	2	3	4
123	3		4		1	3
124	3		3		1	3
125	3		3		1	4
126	3		4		1	3
127	3		4		1	4
128	3		3		1	4
129	3		4		2	3
130	3		4		2	3
131	3		3		2	4
132	3		4		2	4
133	3		4		1	4
134	3		4		1	4
135	1	3	5	3	1	3
136	3		3		2	3
137	3		3		2	3
138	3		5		2	3
139	3		4		2	3
140	3		4		1	4
141	3		4		1	4
142	3		4		1	4

RESULTATS AUX
QUESTIONNAIRES
(PREMIERS RESULTATS)

<i>STA</i>		<i>HIER</i>		<i>ETU</i>		<i>ANC</i>	
Moyenne	2,47183099	Moyenne	2,84444444	Moyenne	3,63768116	Moyenne	1,64912281
Erreur-type	0,06755994	Erreur-type	0,11872877	Erreur-type	0,07121531	Erreur-type	0,09852047
Médiane	3	Médiane	3	Médiane	4	Médiane	2
Mode	3	Mode	3	Mode	4	Mode	1
Écart-type	0,80506959	Écart-type	0,7964568	Écart-type	0,83659048	Écart-type	0,74381325
Variance de	0,64813705	Variance de	0,63434343	Variance de	0,69988363	Variance de	0,55325815
Kurtosis (Co	-0,57942619	Kurtosis (Co	1,75426847	Kurtosis (Co	-0,14233548	Kurtosis (Co	0,45778934
Coefficient d	-0,89987222	Coefficient d	0,29161894	Coefficient d	-0,14185964	Coefficient d	0,94778188
Plage	3	Plage	4	Plage	4	Plage	3
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	4
Somme	351	Somme	128	Somme	502	Somme	94
Nombre d'éc	142	Nombre d'éc	45	Nombre d'éc	138	Nombre d'éc	57
<i>SPEC</i>		<i>Norm</i>		<i>Résul</i>		<i>AdapObj</i>	
Moyenne	1,6984127	Moyenne	3,46099291	Moyenne	3,72535211	Moyenne	3,14084507
Erreur-type	0,08224612	Erreur-type	0,05084666	Erreur-type	0,04485781	Erreur-type	0,05056029
Médiane	1	Médiane	4	Médiane	4	Médiane	3
Mode	1	Mode	4	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,92321041	Écart-type	0,60377066	Écart-type	0,53454251	Écart-type	0,60249539
Variance de	0,85231746	Variance de	0,36453901	Variance de	0,28573569	Variance de	0,3630007
Kurtosis (Co	0,2464894	Kurtosis (Co	2,06525938	Kurtosis (Co	5,15388346	Kurtosis (Co	-0,31337946
Coefficient d	1,13483884	Coefficient d	-1,03350459	Coefficient d	-2,11289636	Coefficient d	-0,06655236
Plage	3	Plage	3	Plage	3	Plage	2
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	2
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	214	Somme	488	Somme	529	Somme	446
Nombre d'éc	126	Nombre d'éc	141	Nombre d'éc	142	Nombre d'éc	142
<i>BesSociet</i>		<i>Entrep</i>		<i>Prod</i>		<i>Insert</i>	
Moyenne	3,5915493	Moyenne	3,14788732	Moyenne	2,75177305	Moyenne	3,69014085
Erreur-type	0,05208175	Erreur-type	0,05908366	Erreur-type	0,07199293	Erreur-type	0,04812237
Médiane	4	Médiane	3	Médiane	3	Médiane	4
Mode	4	Mode	3	Mode	3	Mode	4
Écart-type	0,62062574	Écart-type	0,70406301	Écart-type	0,85486865	Écart-type	0,57344422
Variance de	0,38517631	Variance de	0,49570472	Variance de	0,73080041	Variance de	0,32883828
Kurtosis (Co	0,49825485	Kurtosis (Co	-0,02149787	Kurtosis (Co	-0,26952287	Kurtosis (Co	5,81398541
Coefficient d	-1,25709695	Coefficient d	-0,46311158	Coefficient d	-0,4714949	Coefficient d	-2,16199712
Plage	2	Plage	3	Plage	3	Plage	3
Minimum	2	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	510	Somme	447	Somme	388	Somme	524
Nombre d'éc	142	Nombre d'éc	142	Nombre d'éc	141	Nombre d'éc	142

<i>Acq</i>		<i>CompEns</i>		<i>EnsRech</i>		<i>CritSel</i>	
Moyenne	3,56338028	Moyenne	3,71126761	Moyenne	3,65492958	Moyenne	3,1056338
Erreur-type	0,04176793	Erreur-type	0,04069738	Erreur-type	0,04003516	Erreur-type	0,06218136
Médiane	4	Médiane	4	Médiane	4	Médiane	3
Mode	4	Mode	4	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,49772231	Écart-type	0,48496525	Écart-type	0,47707404	Écart-type	0,74097642
Variance de l'	0,2477275	Variance de l'	0,23519129	Variance de l'	0,22759964	Variance de l'	0,54904605
Kurtosis (Coe	-1,96109459	Kurtosis (Coe	0,59248087	Kurtosis (Coe	-1,58858853	Kurtosis (Coe	-0,08203208
Coefficient d'a	-0,2583196	Coefficient d'a	-1,31542094	Coefficient d'a	-0,65877765	Coefficient d'a	-0,48979569
Plage	1	Plage	2	Plage	1	Plage	3
Minimum	3	Minimum	2	Minimum	3	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	506	Somme	527	Somme	519	Somme	441
Nombre d'éch	142	Nombre d'éch	142	Nombre d'éch	142	Nombre d'éch	142
<i>Reput</i>		<i>EDL</i>		<i>BatDel</i>		<i>SalEqu</i>	
Moyenne	3,16901408	Moyenne	2,29078014	Moyenne	0,34042553	Moyenne	0,31914894
Erreur-type	0,06627482	Erreur-type	0,06167126	Erreur-type	0,04004783	Erreur-type	0,0393966
Médiane	3	Médiane	2	Médiane	0	Médiane	0
Mode	3	Mode	2	Mode	0	Mode	0
Écart-type	0,7897556	Écart-type	0,73230563	Écart-type	0,4755416	Écart-type	0,46780871
Variance de l'	0,62371391	Variance de l'	0,53627153	Variance de l'	0,22613982	Variance de l'	0,21884498
Kurtosis (Coe	0,50264789	Kurtosis (Coe	0,32138001	Kurtosis (Coe	-1,55884969	Kurtosis (Coe	-1,4049934
Coefficient d'a	-0,83645247	Coefficient d'a	0,59113694	Coefficient d'a	0,68078377	Coefficient d'a	0,78430878
Plage	3	Plage	3	Plage	1	Plage	1
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	1	Maximum	1
Somme	450	Somme	323	Somme	48	Somme	45
Nombre d'éch	142	Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141
<i>EquDefLab</i>		<i>ManInfo</i>		<i>BibLim</i>		<i>InstSpor</i>	
Moyenne	0,71631206	Moyenne	0,80141844	Moyenne	0,71631206	Moyenne	0,4964539
Erreur-type	0,03809847	Erreur-type	0,03371593	Erreur-type	0,03809847	Erreur-type	0,04225665
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	0
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	0
Écart-type	0,45239428	Écart-type	0,40035445	Écart-type	0,45239428	Écart-type	0,50176992
Variance de l'	0,20466059	Variance de l'	0,16028369	Variance de l'	0,20466059	Variance de l'	0,25177305
Kurtosis (Coe	-1,07443086	Kurtosis (Coe	0,3376091	Kurtosis (Coe	-1,07443086	Kurtosis (Coe	-2,02877698
Coefficient d'a	-0,9700585	Coefficient d'a	-1,52742348	Coefficient d'a	-0,9700585	Coefficient d'a	0,01433774
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	101	Somme	113	Somme	101	Somme	70
Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141

<i>InfNum</i>		<i>ProgDep</i>		<i>FilAdap</i>		<i>Planif</i>	
Moyenne	0,21985816	Moyenne	0,33333333	Moyenne	0,39007092	Moyenne	0,43262411
Erreur-type	0,0350021	Erreur-type	0,03984095	Erreur-type	0,04122374	Erreur-type	0,0418723
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0
Mode	0	Mode	0	Mode	0	Mode	0
Écart-type	0,41562687	Écart-type	0,47308511	Écart-type	0,48950485	Écart-type	0,49720597
Variance de l'é	0,17274569	Variance de l'é	0,22380952	Variance de l'é	0,23961499	Variance de l'é	0,24721378
Kurstosis (Coe	-0,13218221	Kurstosis (Coe	-1,51079137	Kurstosis (Coe	-1,81842121	Kurstosis (Coe	-1,95231826
Coefficient d'a	1,36744125	Coefficient d'a	0,7147329	Coefficient d'a	0,45560649	Coefficient d'a	0,27491755
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	31	Somme	47	Somme	55	Somme	61
Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141
<i>Grev</i>		<i>StruGouv</i>		<i>ManFinan</i>		<i>PersInsuf</i>	
Moyenne	0,33333333	Moyenne	0,19148936	Moyenne	0,38297872	Moyenne	0,47887324
Erreur-type	0,03984095	Erreur-type	0,03325456	Erreur-type	0,04108406	Erreur-type	0,04206999
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0
Mode	0	Mode	0	Mode	0	Mode	0
Écart-type	0,47308511	Écart-type	0,394876	Écart-type	0,48784621	Écart-type	0,5013218
Variance de l'é	0,22380952	Variance de l'é	0,15592705	Variance de l'é	0,23799392	Variance de l'é	0,25132354
Kurstosis (Coe	-1,51079137	Kurstosis (Coe	0,51955994	Kurstosis (Coe	-1,78874991	Kurstosis (Coe	-2,02136432
Coefficient d'a	0,7147329	Coefficient d'a	1,58505275	Coefficient d'a	0,48664942	Coefficient d'a	0,08548829
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	47	Somme	27	Somme	54	Somme	68
Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	141	Nombre d'éch	142
<i>EnsQual</i>		<i>Qualif</i>		<i>ManEval</i>		<i>Form</i>	
Moyenne	0,49295775	Moyenne	0,25352113	Moyenne	0,49295775	Moyenne	3,39285714
Erreur-type	0,04210342	Erreur-type	0,03663585	Erreur-type	0,04870358	Erreur-type	0,05430721
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0	Médiane	3
Mode	0	Mode	0	Mode	0	Mode	3
Écart-type	0,50172015	Écart-type	0,43656655	Écart-type	0,58037013	Écart-type	0,64257159
Variance de l'é	0,2517231	Variance de l'é	0,19059035	Variance de l'é	0,33682949	Variance de l'é	0,41289825
Kurstosis (Coe	-2,02795466	Kurstosis (Coe	-0,69832247	Kurstosis (Coe	7,37602602	Kurstosis (Coe	1,27759746
Coefficient d'a	0,02847347	Coefficient d'a	1,14530076	Coefficient d'a	1,57324703	Coefficient d'a	-0,91136502
Plage	1	Plage	1	Plage	4	Plage	3
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	1
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	4	Maximum	4
Somme	70	Somme	36	Somme	70	Somme	475
Nombre d'éch	142	Nombre d'éch	142	Nombre d'éch	142	Nombre d'éch	140

<i>Renov</i>		<i>EvalQua</i>		<i>Indus</i>		<i>OffForm</i>	
Moyenne	3,75	Moyenne	3,16428571	Moyenne	3,45	Moyenne	3,22857143
Erreur-type	0,04433475	Erreur-type	0,04712791	Erreur-type	0,05582696	Erreur-type	0,05675614
Médiane	4	Médiane	3	Médiane	4	Médiane	3
Mode	4	Mode	3	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,52457588	Écart-type	0,5576249	Écart-type	0,66055351	Écart-type	0,67154774
Variance de l'	0,27517986	Variance de l'	0,31094553	Variance de l'	0,43633094	Variance de l'	0,45097636
Kurtosis (Coe	9,2330508	Kurtosis (Coe	1,2174781	Kurtosis (Coe	-0,44161459	Kurtosis (Coe	1,79029682
Coefficient d'a	-2,63545289	Coefficient d'a	-0,20721248	Coefficient d'a	-0,80108386	Coefficient d'a	-0,88338988
Plage	3	Plage	3	Plage	2	Plage	3
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	2	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	525	Somme	443	Somme	483	Somme	452
Nombre d'éch	140	Nombre d'éch	140	Nombre d'éch	140	Nombre d'éch	140
<i>DivFinan</i>		<i>Auton</i>		<i>Bour</i>		<i>Enc</i>	
Moyenne	3,06428571	Moyenne	3,05755396	Moyenne	3,46428571	Moyenne	3,31428571
Erreur-type	0,06891518	Erreur-type	0,06106976	Erreur-type	0,04905134	Erreur-type	0,05276109
Médiane	3	Médiane	3	Médiane	4	Médiane	3
Mode	3	Mode	3	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,81541545	Écart-type	0,72000185	Écart-type	0,58038333	Écart-type	0,62427759
Variance de	0,66490236	Variance de	0,51840267	Variance de	0,33684481	Variance de	0,38972251
Kurtosis (Co	-0,10532494	Kurtosis (Co	0,08020816	Kurtosis (Co	-0,65880256	Kurtosis (Co	1,28502056
Coefficient d	-0,60390614	Coefficient d	-0,44080681	Coefficient d	-0,5311338	Coefficient d	-0,70262832
Plage	3	Plage	3	Plage	2	Plage	3
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	2	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	429	Somme	425	Somme	485	Somme	464
Nombre d'éc	140	Nombre d'éc	139	Nombre d'éc	140	Nombre d'éc	140
<i>STA ENS</i>		<i>HIER ENS</i>		<i>ETU ENS</i>		<i>ANC ENS</i>	
Moyenne	1	Moyenne	2,875	Moyenne	4,5	Moyenne	1,53846154
Erreur-type	0	Erreur-type	0,10955278	Erreur-type	0,1860521	Erreur-type	0,14915938
Médiane	1	Médiane	3	Médiane	5	Médiane	1
Mode	1	Mode	3	Mode	5	Mode	1
Écart-type	0	Écart-type	0,53669682	Écart-type	0,9486833	Écart-type	0,76056659
Variance de	0	Variance de	0,28804348	Variance de	0,9	Variance de	0,57846154
Kurtosis (Co	#DIV/0!	Kurtosis (Co	6,86768411	Kurtosis (Co	6,75362319	Kurtosis (Co	3,13201183
Coefficient d	#DIV/0!	Coefficient d	-1,98469613	Coefficient d	-2,43612501	Coefficient d	1,63302108
Plage	0	Plage	3	Plage	4	Plage	3
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	1	Maximum	4	Maximum	5	Maximum	4
Somme	26	Somme	69	Somme	117	Somme	40
Nombre d'éc	26	Nombre d'éc	24	Nombre d'éc	26	Nombre d'éc	26

<i>SPEC ENS</i>		<i>Norm ENS</i>		<i>Résul ENS</i>	<i>AdapObj ENS</i>		
Moyenne	1,36	Moyenne	3,23076923	Moyenne	3,42307692	Moyenne	3,11538462
Erreur-type	0,09797959	Erreur-type	0,12779421	Erreur-type	0,14856314	Erreur-type	0,12802552
Médiane	1	Médiane	3	Médiane	4	Médiane	3
Mode	1	Mode	3	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,48989795	Écart-type	0,65162519	Écart-type	0,75752634	Écart-type	0,6528046
Variance de	0,24	Variance de	0,42461538	Variance de	0,57384615	Variance de	0,42615385
Kurtosis (Co	-1,76218709	Kurtosis (Co	4,3940577	Kurtosis (Co	2,8510919	Kurtosis (Co	-0,46113736
Coefficient d	0,6212474	Coefficient d	-1,20101051	Coefficient d	-1,51296733	Coefficient d	-0,1133681
Plage	1	Plage	3	Plage	3	Plage	2
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	2
Maximum	2	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	34	Somme	84	Somme	89	Somme	81
Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	26	Nombre d'éc	26	Nombre d'éc	26
<i>3esSociet ENS</i>		<i>Entrep ENS</i>		<i>Prod ENS</i>		<i>Insert ENS</i>	
Moyenne	3,65384615	Moyenne	3,38461538	Moyenne	2,65384615	Moyenne	3,53846154
Erreur-type	0,12331707	Erreur-type	0,13674145	Erreur-type	0,22147969	Erreur-type	0,0997037
Médiane	4	Médiane	3,5	Médiane	3	Médiane	4
Mode	4	Mode	4	Mode	3	Mode	4
Écart-type	0,62879616	Écart-type	0,69724733	Écart-type	1,12932928	Écart-type	0,50839113
Variance de	0,39538462	Variance de	0,48615385	Variance de	1,27538462	Variance de	0,25846154
Kurtosis (Co	1,85827123	Kurtosis (Co	-0,575089	Kurtosis (Co	-1,24715442	Kurtosis (Co	-2,14479814
Coefficient d	-1,68316192	Coefficient d	-0,70348972	Coefficient d	-0,32524616	Coefficient d	-0,16391579
Plage	2	Plage	2	Plage	3	Plage	1
Minimum	2	Minimum	2	Minimum	1	Minimum	3
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	95	Somme	88	Somme	69	Somme	92
Nombre d'éc	26	Nombre d'éc	26	Nombre d'éc	26	Nombre d'éc	26
<i>Entrep ENS</i>		<i>Prod ENS</i>		<i>Insert ENS</i>		<i>Acq ENS</i>	
Moyenne	3,38461538	Moyenne	2,65384615	Moyenne	3,53846154	Moyenne	3,69230769
Erreur-type	0,13674145	Erreur-type	0,22147969	Erreur-type	0,0997037	Erreur-type	0,09230769
Médiane	3,5	Médiane	3	Médiane	4	Médiane	4
Mode	4	Mode	3	Mode	4	Mode	4
Écart-type	0,69724733	Écart-type	1,12932928	Écart-type	0,50839113	Écart-type	0,47067872
Variance de l'	0,48615385	Variance de l'	1,27538462	Variance de l'	0,25846154	Variance de l'	0,22153846
Kurtosis (Coe	-0,575089	Kurtosis (Coe	-1,24715442	Kurtosis (Coe	-2,14479814	Kurtosis (Coe	-1,32472826
Coefficient d'a	-0,70348972	Coefficient d'a	-0,32524616	Coefficient d'a	-0,16391579	Coefficient d'a	-0,88524644
Plage	2	Plage	3	Plage	1	Plage	1
Minimum	2	Minimum	1	Minimum	3	Minimum	3
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	88	Somme	69	Somme	92	Somme	96
Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26

<i>CompEns ENS</i>		<i>EnsRech ENS</i>		<i>CritSel ENS</i>		<i>Reput ENS</i>	
Moyenne	3,80769231	Moyenne	3,65384615	Moyenne	3,26923077	Moyenne	3,11538462
Erreur-type	0,0788227	Erreur-type	0,09514859	Erreur-type	0,16226941	Erreur-type	0,12802552
Médiane	4	Médiane	4	Médiane	3	Médiane	3
Mode	4	Mode	4	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,40191848	Écart-type	0,48516452	Écart-type	0,82741488	Écart-type	0,6528046
Variance de l'	0,16153846	Variance de l'	0,23538462	Variance de l'	0,68461538	Variance de l'	0,42615385
Kurstosis (Coe	0,80745342	Kurstosis (Coe	-1,66240409	Kurstosis (Coe	0,70329284	Kurstosis (Coe	-0,46113736
Coefficient d'a	-1,65871117	Coefficient d'a	-0,68705216	Coefficient d'a	-1,01982723	Coefficient d'a	-0,1133681
Plage	1	Plage	1	Plage	3	Plage	2
Minimum	3	Minimum	3	Minimum	1	Minimum	2
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	99	Somme	95	Somme	85	Somme	81
Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26
<i>EDL ENS</i>		<i>BatDel ENS</i>		<i>SalEqu ENS</i>		<i>EquDefLab ENS</i>	
Moyenne	2,5	Moyenne	0,23076923	Moyenne	0,34615385	Moyenne	0,46153846
Erreur-type	0,1493576	Erreur-type	0,08426501	Erreur-type	0,09514859	Erreur-type	0,0997037
Médiane	2,5	Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0
Mode	2	Mode	0	Mode	0	Mode	0
Écart-type	0,76157731	Écart-type	0,42966892	Écart-type	0,48516452	Écart-type	0,50839113
Variance de l'	0,58	Variance de l'	0,18461538	Variance de l'	0,23538462	Variance de l'	0,25846154
Kurstosis (Coe	-0,12666081	Kurstosis (Coe	-0,17663043	Kurstosis (Coe	-1,66240409	Kurstosis (Coe	-2,14479814
Coefficient d'a	5,5326E-17	Coefficient d'a	1,35763445	Coefficient d'a	0,68705216	Coefficient d'a	0,16391579
Plage	3	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	1	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	4	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	65	Somme	6	Somme	9	Somme	12
Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26
<i>ManInfo ENS</i>		<i>BibLim ENS</i>		<i>InstSpor ENS</i>		<i>InfNum ENS</i>	
Moyenne	0,84615385	Moyenne	0,80769231	Moyenne	0,53846154	Moyenne	0,38461538
Erreur-type	0,07216024	Erreur-type	0,0788227	Erreur-type	0,0997037	Erreur-type	0,09730085
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	0
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	0
Écart-type	0,36794648	Écart-type	0,40191848	Écart-type	0,50839113	Écart-type	0,49613894
Variance de l'	0,13538462	Variance de l'	0,16153846	Variance de l'	0,25846154	Variance de l'	0,24615385
Kurstosis (Coe	2,32831028	Kurstosis (Coe	0,80745342	Kurstosis (Coe	-2,14479814	Kurstosis (Coe	-1,89877717
Coefficient d'a	-2,0383399	Coefficient d'a	-1,65871117	Coefficient d'a	-0,16391579	Coefficient d'a	0,50389111
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	22	Somme	21	Somme	14	Somme	10
Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26

<i>ProgDep ENS</i>		<i>FilAdap ENS</i>		<i>Planif ENS</i>		<i>Grev ENS</i>	
Moyenne	0,30769231	Moyenne	0,46153846	Moyenne	0,5	Moyenne	0,38461538
Erreur-type	0,09230769	Erreur-type	0,0997037	Erreur-type	0,1	Erreur-type	0,09730085
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0,5	Médiane	0
Mode	0	Mode	0	Mode	1	Mode	0
Écart-type	0,47067872	Écart-type	0,50839113	Écart-type	0,50990195	Écart-type	0,49613894
Variance de l'	0,22153846	Variance de l'	0,25846154	Variance de l'	0,26	Variance de l'	0,24615385
Kurstosis (Coe	-1,32472826	Kurstosis (Coe	-2,14479814	Kurstosis (Coe	-2,17391304	Kurstosis (Coe	-1,89877717
Coefficient d'a	0,88524644	Coefficient d'a	0,16391579	Coefficient d'a	2,8866E-17	Coefficient d'a	0,50389111
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	8	Somme	12	Somme	13	Somme	10
Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26
<i>StruGouv ENS</i>		<i>ManFinan ENS</i>		<i>PersInsuf ENS</i>		<i>EnsQual</i>	
Moyenne	0,19230769	Moyenne	0,69230769	Moyenne	0,42307692	Moyenne	0,76923077
Erreur-type	0,0788227	Erreur-type	0,09230769	Erreur-type	0,09880948	Erreur-type	0,08426501
Médiane	0	Médiane	1	Médiane	0	Médiane	1
Mode	0	Mode	1	Mode	0	Mode	1
Écart-type	0,40191848	Écart-type	0,47067872	Écart-type	0,50383147	Écart-type	0,42966892
Variance de l'	0,16153846	Variance de l'	0,22153846	Variance de l'	0,25384615	Variance de l'	0,18461538
Kurstosis (Coe	0,80745342	Kurstosis (Coe	-1,32472826	Kurstosis (Coe	-2,05533597	Kurstosis (Coe	-0,17663043
Coefficient d'a	1,65871117	Coefficient d'a	-0,88524644	Coefficient d'a	0,33079844	Coefficient d'a	-1,35763445
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	5	Somme	18	Somme	11	Somme	20
Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26
<i>Qualif</i>		<i>ManEval</i>		<i>Form</i>		<i>Renov</i>	
Moyenne	0,42307692	Moyenne	0,53846154	Moyenne	3,42307692	Moyenne	3,73076923
Erreur-type	0,09880948	Erreur-type	0,0997037	Erreur-type	0,09880948	Erreur-type	0,08871202
Médiane	0	Médiane	1	Médiane	3	Médiane	4
Mode	0	Mode	1	Mode	3	Mode	4
Écart-type	0,50383147	Écart-type	0,50839113	Écart-type	0,50383147	Écart-type	0,45234432
Variance de l'	0,25384615	Variance de l'	0,25846154	Variance de l'	0,25384615	Variance de l'	0,20461538
Kurstosis (Coe	-2,05533597	Kurstosis (Coe	-2,14479814	Kurstosis (Coe	-2,05533597	Kurstosis (Coe	-0,84995096
Coefficient d'a	0,33079844	Coefficient d'a	-0,16391579	Coefficient d'a	0,33079844	Coefficient d'a	-1,10535266
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	3	Minimum	3
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	4	Maximum	4
Somme	11	Somme	14	Somme	89	Somme	97
Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26

<i>EvalQua</i>		<i>Indus</i>		<i>OffForm</i>		<i>DivFinan</i>	
Moyenne	3,30769231	Moyenne	3,53846154	Moyenne	3,42307692	Moyenne	3,26923077
Erreur-type	0,10769231	Erreur-type	0,11409536	Erreur-type	0,12616323	Erreur-type	0,15249406
Médiane	3	Médiane	4	Médiane	3,5	Médiane	3
Mode	3	Mode	4	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,54912518	Écart-type	0,58177447	Écart-type	0,64330875	Écart-type	0,77757018
Variance de l'	0,30153846	Variance de l'	0,33846154	Variance de l'	0,41384615	Variance de l'	0,60461538
Kurtosis (Coe	-0,52378538	Kurtosis (Coe	-0,23356091	Kurtosis (Coe	-0,42804706	Kurtosis (Coe	1,46071857
Coefficient d'a	0,07432973	Coefficient d'a	-0,82037413	Coefficient d'a	-0,66743694	Coefficient d'a	-1,07989565
Plage	2	Plage	2	Plage	2	Plage	3
Minimum	2	Minimum	2	Minimum	2	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	86	Somme	92	Somme	89	Somme	85
Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26
<i>Auton</i>		<i>Bour</i>		<i>Enc</i>			
Moyenne	3,19230769	Moyenne	3,38461538	Moyenne	3,38461538		
Erreur-type	0,17558019	Erreur-type	0,09730085	Erreur-type	0,09730085		
Médiane	3	Médiane	3	Médiane	3		
Mode	3	Mode	3	Mode	3		
Écart-type	0,8952868	Écart-type	0,49613894	Écart-type	0,49613894		
Variance de	0,80153846	Variance de	0,24615385	Variance de	0,24615385		
Kurtosis (Co	0,95316574	Kurtosis (Co	-1,89877717	Kurtosis (Co	-1,89877717		
Coefficient d	-1,13196765	Coefficient d	0,50389111	Coefficient d	0,50389111		
Plage	3	Plage	1	Plage	1		
Minimum	1	Minimum	3	Minimum	3		
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4		
Somme	83	Somme	88	Somme	88		
Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26	Nombre d'éch	26		
<i>STA PAT</i>		<i>HIER PAT</i>		<i>ETU PAT</i>		<i>ANC PAT</i>	
Moyenne	2	Moyenne	2,8	Moyenne	3,40909091	Moyenne	1,88
Erreur-type	0	Erreur-type	0,23619795	Erreur-type	0,1565191	Erreur-type	0,14514361
Médiane	2	Médiane	3	Médiane	3	Médiane	2
Mode	2	Mode	2	Mode	3	Mode	2
Écart-type	0	Écart-type	1,05630936	Écart-type	0,73413966	Écart-type	0,72571804
Variance de l'	0	Variance de l'	1,11578947	Variance de l'	0,53896104	Variance de l'	0,52666667
Kurtosis (Coe	#DIV/0!	Kurtosis (Coe	0,21982912	Kurtosis (Coe	-0,06141599	Kurtosis (Coe	-0,97059924
Coefficient d'a	#DIV/0!	Coefficient d'a	0,73830096	Coefficient d'a	-0,05251619	Coefficient d'a	0,1888324
Plage	0	Plage	4	Plage	3	Plage	2
Minimum	2	Minimum	1	Minimum	2	Minimum	1
Maximum	2	Maximum	5	Maximum	5	Maximum	3
Somme	50	Somme	56	Somme	75	Somme	47
Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	20	Nombre d'éch	22	Nombre d'éch	25

<i>SPEC PAT</i>		<i>Norm PAT</i>		<i>Résul PAT</i>		<i>AdapObj PAT</i>	
Moyenne	3,24	Moyenne	3,68	Moyenne	3,8	Moyenne	3,28
Erreur-type	0,13266499	Erreur-type	0,09521905	Erreur-type	0,08164966	Erreur-type	0,09165151
Médiane	3	Médiane	4	Médiane	4	Médiane	3
Mode	3	Mode	4	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,66332496	Écart-type	0,47609523	Écart-type	0,40824829	Écart-type	0,45825757
Variance de l'é	0,44	Variance de l'é	0,22666667	Variance de l'é	0,16666667	Variance de l'é	0,21
Kurtosis (Coe	4,29801065	Kurtosis (Coe	-1,44733783	Kurtosis (Coe	0,59288538	Kurtosis (Coe	-0,99755317
Coefficient d'a	-1,2334555	Coefficient d'a	-0,82190353	Coefficient d'a	-1,59749331	Coefficient d'a	1,04365078
Plage	3	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	1	Minimum	3	Minimum	3	Minimum	3
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	81	Somme	92	Somme	95	Somme	82
Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	25
<i>BesSociet PAT</i>		<i>Entrep PAT</i>		<i>Prod PAT</i>		<i>Insert PAT</i>	
Moyenne	3,64	Moyenne	3,08	Moyenne	3,2	Moyenne	3,72
Erreur-type	0,09797959	Erreur-type	0,12806248	Erreur-type	0,11547005	Erreur-type	0,09165151
Médiane	4	Médiane	3	Médiane	3	Médiane	4
Mode	4	Mode	3	Mode	3	Mode	4
Écart-type	0,48989795	Écart-type	0,64031242	Écart-type	0,57735027	Écart-type	0,45825757
Variance de l'é	0,24	Variance de l'é	0,41	Variance de l'é	0,33333333	Variance de l'é	0,21
Kurtosis (Coe	-1,76218709	Kurtosis (Coe	-0,31343098	Kurtosis (Coe	-0,02371542	Kurtosis (Coe	-0,99755317
Coefficient d'a	-0,6212474	Coefficient d'a	-0,06458936	Coefficient d'a	-8,3405E-16	Coefficient d'a	-1,04365078
Plage	1	Plage	2	Plage	2	Plage	1
Minimum	3	Minimum	2	Minimum	2	Minimum	3
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	91	Somme	77	Somme	80	Somme	93
Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	25
<i>Acq PAT</i>		<i>CompEns PAT</i>		<i>EnsRech PAT</i>		<i>CritSel PAT</i>	
Moyenne	3,2	Moyenne	3,72	Moyenne	3,48	Moyenne	3,24
Erreur-type	0,08164966	Erreur-type	0,09165151	Erreur-type	0,10198039	Erreur-type	0,14468356
Médiane	3	Médiane	4	Médiane	3	Médiane	3
Mode	3	Mode	4	Mode	3	Mode	3
Écart-type	0,40824829	Écart-type	0,45825757	Écart-type	0,50990195	Écart-type	0,72341781
Variance de l'é	0,16666667	Variance de l'é	0,21	Variance de l'é	0,26	Variance de l'é	0,52333333
Kurtosis (Coe	0,59288538	Kurtosis (Coe	-0,99755317	Kurtosis (Coe	-2,17391304	Kurtosis (Coe	-0,90771667
Coefficient d'a	1,59749331	Coefficient d'a	-1,04365078	Coefficient d'a	0,08526788	Coefficient d'a	-0,40539583
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	2
Minimum	3	Minimum	3	Minimum	3	Minimum	2
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	80	Somme	93	Somme	87	Somme	81
Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	25

<i>Reput PAT</i>		<i>EDL PAT</i>		<i>BatDel PAT</i>		<i>SalEqu PAT</i>	
Moyenne	3,44	Moyenne	2,41666667	Moyenne	0,45833333	Moyenne	0,375
Erreur-type	0,13012814	Erreur-type	0,15830473	Erreur-type	0,10389457	Erreur-type	0,10094661
Médiane	4	Médiane	2	Médiane	0	Médiane	0
Mode	4	Mode	2	Mode	0	Mode	0
Écart-type	0,65064071	Écart-type	0,77553161	Écart-type	0,50897738	Écart-type	0,49453536
Variance de l'	0,42333333	Variance de l'	0,60144928	Variance de l'	0,25905797	Variance de l'	0,24456522
Kurtosis (Coe	-0,35281256	Kurtosis (Coe	0,29761732	Kurtosis (Coe	-2,15566252	Kurtosis (Coe	-1,85858586
Coefficient d'a	-0,74663717	Coefficient d'a	0,9123516	Coefficient d'a	0,17861126	Coefficient d'a	0,55148185
Plage	2	Plage	3	Plage	1	Plage	1
Minimum	2	Minimum	1	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	1	Maximum	1
Somme	86	Somme	58	Somme	11	Somme	9
Nombre d'éch	25	Nombre d'éch	24	Nombre d'éch	24	Nombre d'éch	24
<i>EquDefLab PAT</i>		<i>ManInfo PAT</i>		<i>BibLim PAT</i>		<i>InstSpor PAT</i>	
Moyenne	0,66666667	Moyenne	0,66666667	Moyenne	0,66666667	Moyenne	0,58333333
Erreur-type	0,09829464	Erreur-type	0,09829464	Erreur-type	0,09829464	Erreur-type	0,10279899
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	1
Écart-type	0,48154341	Écart-type	0,48154341	Écart-type	0,48154341	Écart-type	0,50361016
Variance de l'	0,23188406	Variance de l'	0,23188406	Variance de l'	0,23188406	Variance de l'	0,25362319
Kurtosis (Coe	-1,56818182	Kurtosis (Coe	-1,56818182	Kurtosis (Coe	-1,56818182	Kurtosis (Coe	-2,04823748
Coefficient d'a	-0,75514762	Coefficient d'a	-0,75514762	Coefficient d'a	-0,75514762	Coefficient d'a	-0,36102962
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	16	Somme	16	Somme	16	Somme	14
Nombre d'éch	24	Nombre d'éch	24	Nombre d'éch	24	Nombre d'éch	24
<i>InfNum PAT</i>		<i>ProgDep PAT</i>		<i>FilAdap PAT</i>		<i>Planif PAT</i>	
Moyenne	0,375	Moyenne	0,375	Moyenne	0,58333333	Moyenne	0,33333333
Erreur-type	0,10094661	Erreur-type	0,10094661	Erreur-type	0,10279899	Erreur-type	0,09829464
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	1	Médiane	0
Mode	0	Mode	0	Mode	1	Mode	0
Écart-type	0,49453536	Écart-type	0,49453536	Écart-type	0,50361016	Écart-type	0,48154341
Variance de l'	0,24456522	Variance de l'	0,24456522	Variance de l'	0,25362319	Variance de l'	0,23188406
Kurtosis (Coe	-1,85858586	Kurtosis (Coe	-1,85858586	Kurtosis (Coe	-2,04823748	Kurtosis (Coe	-1,56818182
Coefficient d'a	0,55148185	Coefficient d'a	0,55148185	Coefficient d'a	-0,36102962	Coefficient d'a	0,75514762
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	9	Somme	9	Somme	14	Somme	8
Nombre d'éch	24	Nombre d'éch	24	Nombre d'éch	24	Nombre d'éch	24

<i>Grev PAT</i>	<i>StruGouv PAT</i>		<i>ManFinan PAT</i>		<i>PersInsuf PAT</i>		
Moyenne	0,4166667	Moyenne	0,20833333	Moyenne	0,25	Moyenne	0,4
Erreur-type	0,10279899	Erreur-type	0,08468113	Erreur-type	0,09028939	Erreur-type	0,1
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0
Mode	0	Mode	0	Mode	0	Mode	0
Écart-type	0,50361016	Écart-type	0,41485112	Écart-type	0,44232587	Écart-type	0,5
Variance de	0,25362319	Variance de	0,17210145	Variance de	0,19565217	Variance de	0,25
Kurtosis (Co	-2,04823748	Kurtosis (Co	0,3773069	Kurtosis (Co	-0,53102453	Kurtosis (Co	-1,97628458
Coefficient d	0,36102962	Coefficient d	1,53395667	Coefficient d	1,23315091	Coefficient d	0,43478261
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	10	Somme	5	Somme	6	Somme	10
Nombre d'éc	24	Nombre d'éc	24	Nombre d'éc	24	Nombre d'éc	25
<i>EnsQual PAT</i>		<i>Qualif PAT</i>		<i>ManEval PAT</i>		<i>Form PAT</i>	
Moyenne	0,48	Moyenne	0,2	Moyenne	0,36	Moyenne	3,6
Erreur-type	0,10198039	Erreur-type	0,08164966	Erreur-type	0,09797959	Erreur-type	0,1
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0	Médiane	4
Mode	0	Mode	0	Mode	0	Mode	4
Écart-type	0,50990195	Écart-type	0,40824829	Écart-type	0,48989795	Écart-type	0,5
Variance de	0,26	Variance de	0,16666667	Variance de	0,24	Variance de	0,25
Kurtosis (Co	-2,17391304	Kurtosis (Co	0,59288538	Kurtosis (Co	-1,76218709	Kurtosis (Co	-1,97628458
Coefficient d	0,08526788	Coefficient d	1,59749331	Coefficient d	0,6212474	Coefficient d	-0,43478261
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	3
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	4
Somme	12	Somme	5	Somme	9	Somme	90
Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	25
<i>Renov PAT</i>	<i>EvalQua PAT</i>		<i>Indus PAT</i>	<i>OffForm PAT</i>			
Moyenne	3,8	Moyenne	3,16	Moyenne	3,48	Moyenne	3,16
Erreur-type	0,08164966	Erreur-type	0,07483315	Erreur-type	0,10198039	Erreur-type	0,07483315
Médiane	4	Médiane	3	Médiane	3	Médiane	3
Mode	4	Mode	3	Mode	3	Mode	3
Écart-type	0,40824829	Écart-type	0,37416574	Écart-type	0,50990195	Écart-type	0,37416574
Variance de	0,16666667	Variance de	0,14	Variance de	0,26	Variance de	0,14
Kurtosis (Co	0,59288538	Kurtosis (Co	2,0609825	Kurtosis (Co	-2,17391304	Kurtosis (Co	2,0609825
Coefficient d	-1,59749331	Coefficient d	1,97540918	Coefficient d	0,08526788	Coefficient d	1,97540918
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	3	Minimum	3	Minimum	3	Minimum	3
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	95	Somme	79	Somme	87	Somme	79
Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	25

DivFinan PAT		Auton PAT		Bour PAT		Enc PAT	
Moyenne	3,08	Moyenne	3,36	Moyenne	3,2	Moyenne	3,24
Erreur-type	0,16248077	Erreur-type	0,11372481	Erreur-type	0,11547005	Erreur-type	0,10456258
Médiane	3	Médiane	3	Médiane	3	Médiane	3
Mode	3	Mode	3	Mode	3	Mode	3
Écart-type	0,81240384	Écart-type	0,56862407	Écart-type	0,57735027	Écart-type	0,5228129
Variance de	0,66	Variance de	0,32333333	Variance de	0,33333333	Variance de	0,27333333
Kurtosis (Co	0,25787882	Kurtosis (Co	-0,68419061	Kurtosis (Co	-0,02371542	Kurtosis (Co	-0,00775936
Coefficient d	-0,66005582	Coefficient d	-0,13479423	Coefficient d	-8,4128E-16	Coefficient d	0,29512432
Plage	3	Plage	2	Plage	2	Plage	2
Minimum	1	Minimum	2	Minimum	2	Minimum	2
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	77	Somme	84	Somme	80	Somme	81
Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	25	Nombre d'éc	25
<i>STA ETU</i>		<i>HIER ETU</i>		<i>ETU ETU</i>		<i>ANC ETU</i>	
Moyenne	3	Moyenne	#DIV/0!	Moyenne	#NOMBRE!	Moyenne	1,2
Erreur-type	0	Erreur-type	65535	Erreur-type	0,07007134	Erreur-type	0,2
Médiane	3	Médiane	#NOMBRE!	Médiane	3	Médiane	1
Mode	3	Mode	#N/A	Mode	3	Mode	1
Écart-type	0	Écart-type	#DIV/0!	Écart-type	0,65732748	Écart-type	0,4472136
Variance de	0	Variance de	#DIV/0!	Variance de	0,43207941	Variance de	0,2
Kurtosis (Co	#DIV/0!	Kurtosis (Co	#DIV/0!	Kurtosis (Co	-0,2782457	Kurtosis (Co	5
Coefficient d	#DIV/0!	Coefficient d	#DIV/0!	Coefficient d	-0,23948435	Coefficient d	2,23606798
Plage	0	Plage	0	Plage	3	Plage	1
Minimum	3	Minimum	0	Minimum	2	Minimum	1
Maximum	3	Maximum	0	Maximum	5	Maximum	2
Somme	267	Somme	0	Somme	302	Somme	6
Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	0	Nombre d'éc	88	Nombre d'éc	5

<i>SPEC ETU</i>		<i>Norm ETU</i>		<i>Résul ETU</i>	<i>AdapObj ETU</i>		<i>l</i>
Moyenne	1,30666667	Moyenne	3,46590909	Moyenne	3,79775281	Moyenne	3,11235955
Erreur-type	0,05360292	Erreur-type	0,06454742	Erreur-type	0,04841664	Erreur-type	0,06673129
Médiane	1	Médiane	4	Médiane	4	Médiane	3
Mode	1	Mode	4	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,46421492	Écart-type	0,6055085	Écart-type	0,45676171	Écart-type	0,62954172
Variance de	0,2154955	Variance de	0,36664054	Variance de	0,20863126	Variance de	0,39632278
Kurtosis (Co	-1,30314519	Kurtosis (Co	1,63528764	Kurtosis (Co	4,35268205	Kurtosis (Co	-0,45696016
Coefficient d	0,85576799	Coefficient d	-0,97927794	Coefficient d	-2,2109479	Coefficient d	-0,08770254
Plage	1	Plage	3	Plage	2	Plage	2
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	2	Minimum	2
Maximum	2	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	98	Somme	305	Somme	338	Somme	277
Nombre d'éc	75	Nombre d'éc	88	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89

<i>3esSociet ETU</i>		<i>Entrep ETU</i>		<i>Prod ETU</i>		<i>Insert ETU</i>	
Moyenne	3,5505618	Moyenne	3,1011236	Moyenne	2,67045455	Moyenne	3,73033708
Erreur-type	0,0696761	Erreur-type	0,07671256	Erreur-type	0,08509874	Erreur-type	0,06542867
Médiane	4	Médiane	3	Médiane	3	Médiane	4
Mode	4	Mode	3	Mode	3	Mode	4
Écart-type	0,65732301	Écart-type	0,72370486	Écart-type	0,79829691	Écart-type	0,6172528
Variance de	0,43207354	Variance de	0,52374872	Variance de	0,63727795	Variance de	0,38100102
Kurtosis (Co	0,20364565	Kurtosis (Co	0,22421384	Kurtosis (Co	-0,11214365	Kurtosis (Co	8,07761691
Coefficient d	-1,17283302	Coefficient d	-0,52365835	Coefficient d	-0,44012939	Coefficient d	-2,72517311
Plage	2	Plage	3	Plage	3	Plage	3
Minimum	2	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	316	Somme	276	Somme	235	Somme	332
Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	88	Nombre d'éc	89
<i>Acq ETU</i>		<i>CompEns ETU</i>		<i>EnsRech ETU</i>		<i>CritSel ETU</i>	
Moyenne	3,62921348	Moyenne	3,69662921	Moyenne	3,70786517	Moyenne	3,02247191
Erreur-type	0,05148961	Erreur-type	0,05396556	Erreur-type	0,04847587	Erreur-type	0,07660027
Médiane	4	Médiane	4	Médiane	4	Médiane	3
Mode	4	Mode	4	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,48575205	Écart-type	0,50911006	Écart-type	0,45732044	Écart-type	0,72264552
Variance de	0,23595506	Variance de	0,25919305	Variance de	0,20914198	Variance de	0,52221655
Kurtosis (Co	-1,74349868	Kurtosis (Co	0,97498355	Kurtosis (Co	-1,16180959	Kurtosis (Co	0,0639515
Coefficient d	-0,54424436	Coefficient d	-1,38806082	Coefficient d	-0,92995485	Coefficient d	-0,40350946
Plage	1	Plage	2	Plage	1	Plage	3
Minimum	3	Minimum	2	Minimum	3	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	323	Somme	329	Somme	330	Somme	269
Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89

<i>Reput ETU</i>		<i>EDL ETU</i>		<i>BatDel ETU</i>		<i>SalEqu ETU</i>	
Moyenne	3,1011236	Moyenne	2,21348315	Moyenne	0,33707865	Moyenne	0,30337079
Erreur-type	0,09046038	Erreur-type	0,07404811	Erreur-type	0,05039127	Erreur-type	0,04900568
Médiane	3	Médiane	2	Médiane	0	Médiane	0
Mode	3	Mode	2	Mode	0	Mode	0
Écart-type	0,85340153	Écart-type	0,69856851	Écart-type	0,47539028	Écart-type	0,46231862
Variance de	0,72829418	Variance de	0,48799796	Variance de	0,22599591	Variance de	0,21373851
Kurtosis (Co	0,37850964	Kurtosis (Co	0,85175567	Kurtosis (Co	-1,54355538	Kurtosis (Co	-1,27189269
Coefficient d	-0,8703779	Coefficient d	0,70351869	Coefficient d	0,70117827	Coefficient d	0,87017661
Plage	3	Plage	3	Plage	1	Plage	1
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	1	Maximum	1
Somme	276	Somme	197	Somme	30	Somme	27
Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89

<i>quDefLab ETU</i>		<i>ManInfo ETU</i>		<i>BibLim ETU</i>		<i>InstSpor ETU</i>	
Moyenne	0,79775281	Moyenne	0,82022472	Moyenne	0,69662921	Moyenne	0,46067416
Erreur-type	0,04281876	Erreur-type	0,04093456	Erreur-type	0,04900568	Erreur-type	0,05313506
Médiane	1	Médiane	1	Médiane	1	Médiane	0
Mode	1	Mode	1	Mode	1	Mode	0
Écart-type	0,40395137	Écart-type	0,38617582	Écart-type	0,46231862	Écart-type	0,50127519
Variance de	0,16317671	Variance de	0,14913177	Variance de	0,21373851	Variance de	0,25127681
Kurtosis (Co	0,28012394	Kurtosis (Co	0,89800727	Kurtosis (Co	-1,27189269	Kurtosis (Co	-2,02015569
Coefficient d	-1,50809094	Coefficient d	-1,69656507	Coefficient d	-0,87017661	Coefficient d	0,16051018
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	71	Somme	73	Somme	62	Somme	41
Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89
<i>InfNum ETU</i>		<i>ProgDep ETU</i>		<i>FilAdap ETU</i>		<i>Planif ETU</i>	
Moyenne	0,13483146	Moyenne	0,33707865	Moyenne	0,31460674	Moyenne	0,43820225
Erreur-type	0,03640866	Erreur-type	0,05039127	Erreur-type	0,04950084	Erreur-type	0,05289151
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0
Mode	0	Mode	0	Mode	0	Mode	0
Écart-type	0,34347857	Écart-type	0,47539028	Écart-type	0,46699001	Écart-type	0,4989775
Variance de	0,11797753	Variance de	0,22599591	Variance de	0,21807967	Variance de	0,24897855
Kurtosis (Co	2,79367625	Kurtosis (Co	-1,54355538	Kurtosis (Co	-1,3715991	Kurtosis (Co	-1,98082783
Coefficient d	2,17517628	Coefficient d	0,70117827	Coefficient d	0,81224509	Coefficient d	0,25339175
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	12	Somme	30	Somme	28	Somme	39
Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89

<i>Grev ETU</i>	<i>StruGouv ETU</i>		<i>ManFinan ETU</i>		<i>PersInsuf ETU</i>		
Moyenne	0,30337079	Moyenne	0,19101124	Moyenne	0,33707865	Moyenne	0,50561798
Erreur-type	0,04900568	Erreur-type	0,04190437	Erreur-type	0,05039127	Erreur-type	0,05329681
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0	Médiane	1
Mode	0	Mode	0	Mode	0	Mode	1
Écart-type	0,46231862	Écart-type	0,39532508	Écart-type	0,47539028	Écart-type	0,50280114
Variance de	0,21373851	Variance de	0,15628192	Variance de	0,22599591	Variance de	0,25280899
Kurtosis (Co	-1,27189269	Kurtosis (Co	0,56957089	Kurtosis (Co	-1,54355538	Kurtosis (Co	-2,04597701
Coefficient d	0,87017661	Coefficient d	1,5991495	Coefficient d	0,70117827	Coefficient d	-0,02286044
Plage	1	Plage	1	Plage	1	Plage	1
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1	Maximum	1
Somme	27	Somme	17	Somme	30	Somme	45
Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89

<i>EnsQual ETU</i>		<i>Qualif ETU</i>	<i>ManEval ETU</i>			<i>Form ETU</i>	
Moyenne	0,42696629	Moyenne	0,2247191	Moyenne	0,50561798	Moyenne	3,32183908
Erreur-type	0,05272852	Erreur-type	0,04449469	Erreur-type	0,06612659	Erreur-type	0,07579967
Médiane	0	Médiane	0	Médiane	0	Médiane	3
Mode	0	Mode	0	Mode	0	Mode	3
Écart-type	0,49743982	Écart-type	0,41976208	Écart-type	0,62383702	Écart-type	0,70701227
Variance de	0,24744637	Variance de	0,1762002	Variance de	0,38917263	Variance de	0,49986635
Kurtosis (Co	-1,9542034	Kurtosis (Co	-0,20480457	Kurtosis (Co	9,31489823	Kurtosis (Co	1,12987197
Coefficient d	0,30038867	Coefficient d	1,34175624	Coefficient d	1,98940188	Coefficient d	-0,9566149
Plage	1	Plage	1	Plage	4	Plage	3
Minimum	0	Minimum	0	Minimum	0	Minimum	1
Maximum	1	Maximum	1	Maximum	4	Maximum	4
Somme	38	Somme	20	Somme	45	Somme	289
Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	89	Nombre d'éc	87

<i>Renov ETU</i>	<i>EvalQua ETU</i>			<i>Indus ETU</i>	<i>OffForm ETU</i>		
Moyenne	3,73563218	Moyenne	3,10344828	Moyenne	3,40229885	Moyenne	3,18390805
Erreur-type	0,06217086	Erreur-type	0,06339433	Erreur-type	0,07748342	Erreur-type	0,07930589
Médiane	4	Médiane	3	Médiane	4	Médiane	3
Mode	4	Mode	3	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,57989113	Écart-type	0,59130291	Écart-type	0,72271726	Écart-type	0,73971609
Variance de	0,33627372	Variance de	0,34963913	Variance de	0,52232024	Variance de	0,5471799
Kurtosis (Co	9,82836027	Kurtosis (Co	1,351438	Kurtosis (Co	-0,67922881	Kurtosis (Co	1,62865867
Coefficient d	-2,83535486	Coefficient d	-0,37004272	Coefficient d	-0,78434731	Coefficient d	-1,01455321
Plage	3	Plage	3	Plage	2	Plage	3
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	2	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	325	Somme	270	Somme	296	Somme	277
Nombre d'éc	87	Nombre d'éc	87	Nombre d'éc	87	Nombre d'éc	87

<i>DivFinan ETU</i>	<i>Auton ETU</i>		<i>Bour ETU</i>		<i>Enc ETU</i>		
Moyenne	3,01149425	Moyenne	2,94186047	Moyenne	3,57471264	Moyenne	3,32183908
Erreur-type	0,08879221	Erreur-type	0,07276943	Erreur-type	0,06254041	Erreur-type	0,07401542
Médiane	3	Médiane	3	Médiane	4	Médiane	3
Mode	3	Mode	3	Mode	4	Mode	3
Écart-type	0,82819856	Écart-type	0,67483595	Écart-type	0,58333811	Écart-type	0,69036985
Variance de	0,68591286	Variance de	0,45540356	Variance de	0,34028335	Variance de	0,47661053
Kurtosis (Co	-0,24265893	Kurtosis (Co	-0,11192887	Kurtosis (Co	0,0717499	Kurtosis (Co	1,37548489
Coefficient d	-0,52448431	Coefficient d	-0,16584315	Coefficient d	-1,01750473	Coefficient d	-0,95763122
Plage	3	Plage	3	Plage	2	Plage	3
Minimum	1	Minimum	1	Minimum	2	Minimum	1
Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4	Maximum	4
Somme	262	Somme	253	Somme	311	Somme	289
Nombre d'éc	87	Nombre d'éc	86	Nombre d'éc	87	Nombre d'éc	87

L'Université Lumière Lyon 2 n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans les thèses.

Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.