

Der folgende Text wird über DuEPublico, den Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Diese auf DuEPublico veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

Randhahn, Solveig; Ganseuer, Christian:

La gestion de la qualité et ses liens avec la gestion de l'enseignement supérieur | Module 5

In: Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne

DOI: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43413>

URN: <urn:nbn:de:hbz:464-20170302-170301-0>

Link: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=43413>

Lizenz:



Dieses Werk kann unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Lizenz genutzt werden.



Christian Ganseuer et Solveig Randhahn

La gestion de la qualité et ses liens avec la gestion de l'enseignement supérieur

Collection de livres pour la formation sur l'assurance
qualité interne | Module 5

Solveig Randhahn et Frank Niedermeier (Éd.)

Avec le soutien financier du :



Édition

Cette publication électronique fait partie de la collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne qui a été également publiée sous forme de livre de poche (ISBN: 978-3-7345-7800-7) et qui est disponible dans des librairies dans le monde entier. Vous trouverez plus d'informations sur <http://www.trainiqa.org>

Auteur : Christian Ganseuer et Solveig Randhahn

Éditeurs : Solveig Randhahn et Frank Niedermeier

Relecture : Frank Niedermeier, Evelyn Funk

Traduction française : Translate 4 U - Aliette Chaput - Emmanuel Pons

Édition : Première édition

Mise en page : Nikolaj Sokolowski, Randi Ramme

Maison d'édition : DuEPublico, Duisbourg/Essen, Allemagne

DOI: 10.17185/duepublico/43413



Copyright © 2017 Christian Ganseuer et Solveig Randhahn

Ce livre est sujet à la licence de Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Merci de citer ce livre dans des présentations, formations, publications, etc. selon les normes scientifiques. Vous pouvez citer ce livre comme suit :

Ganseuer, C. & Randhahn, S. (2017). La gestion de la qualité et ses liens avec la gestion de l'enseignement supérieur. Module 5, Randhahn, S. & Niedermeier, F. (Éd.) *Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne*. Duisbourg/Essen : DuEPublico. Récupéré de: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43413>

Remerciements

Nos modules et livres de cours ont été préparés et rédigés dans un effort conjoint des universités de Duisburg-Essen et de Potsdam, sous l'égide du programme DIES (Dialogue sur les stratégies innovantes dans l'enseignement supérieur), dirigé par l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD) et la Conférence allemande des recteurs d'universités (HRK), avec le soutien financier du ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (BMZ). Nous en profitons pour remercier le programme DIES et l'ensemble des partenaires d'Afrique, d'Europe et d'Asie du Sud-Est associés au processus de développement et leur adressons notre plus sincère gratitude pour leur aide, sans laquelle ces modules et livres de cours n'auraient pas pu être rédigés.

Nous tenons également à adresser nos plus sincères remerciements aux partenaires associés au présent projet pour leur aide et leurs précieuses contributions.

- L'Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (ANAQ-Sup) du Sénégal ;
- Le réseau d'assurance qualité de l'ANASE (AQAN) ;
- Le réseau universitaire de l'ANASE (AUN) ;
- L'Association des universités africaines (AAU) ;
- Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) ;
- L'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) ;
- L'Agence nationale d'agrément (NAB), Ghana ;
- Le Conseil national de l'enseignement supérieur (NCTE), Ghana ;
- La Commission nationale des universités (NUC), Nigeria ;
- Le Centre régional pour l'enseignement supérieur et le développement de l'Organisation des ministres de l'Éducation d'Asie du Sud-Est (SEAMEO RIHED) ;
- L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture (UNESCO) ;
- L'Université d'études professionnelles (UPSA), Ghana.

et tout particulièrement Prof Dr Shahrir Abdullah, Richard Adjei, Prof Dr Goski Bortorkor Alabi, Prof Dr Bassey Antia, Prof Dr Arnulfo Azcarraga, Gudrun Chazotte, Assoc Prof Dr Tan Kay Chuan, Kwame Dattey, Prof Dr Ong Duu Sheng, Prof Zita Mohd. Fahmi, Mae Fastner, Assoc Prof Dr Nantana Gajaseni, Robina Geupel, Josep Grifoll, Juliane Hauschulz, Dr Pascal Hoba, Dato' Syed Hussein, Benjamin Jung, Prof Abdel Karim Koumare, Dr Vipat Kuruchittham, Prof Dr Chiedu Mafiana, Prof Dr Duwiejua Mahama, Barbara Michalk, Prof Dr Le Quang Minh, Nguyen My Ngoc, Johnson Ong Chee Bin, Concepcion V. Pijano, Prof Dr Philipp Pohlenz, Sonja Pohlmann, Dr Suleiman Ramon-Yusuf, Dr Sylvia Ruschin, Dr Chantavit Sujatanond, Dr Oliver Vettori et Marc Wilde.

Les auteurs

Dr Christian Ganseuer

Agence de Gestion des Projets (DLR-PT) du
Ministère de l'Education et de la Recherche,
Allemagne

Christian.Ganseuer@dlr.de

<http://www.dlr.de/pt/en/>



Dr Ganseuer est chef de la Division « éducation » à l'Agence de Gestion des Projets (DLR-PT) du Ministère de l'Education et de la Recherche, Allemagne. Il est un conseiller aux gouvernements régionaux, fédéraux et aux fondations dans le cadre des programmes d'innovations pour tous les secteurs éducatifs, allant de l'éducation préscolaire, secondaire et éducation professionnelle à l'enseignement supérieur et de l'apprentissage tout au long de la vie. En coopération avec les membres de son équipe d'environ 150 personnes du personnel scientifique et administratif, le Dr Ganseuer fait de la recherche nationale et travaille sur des stratégies d'innovation. Auparavant, il était le directeur du Centre pour le développement de l'enseignement supérieur et le renforcement de la qualité (ZfH) à l'Université de Duisburg-Essen. Son travail au ZfH a été consacré à la gestion de la qualité, le développement de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'à l'intégration des étudiants non-traditionnels.

Il a étudié la littérature allemande et les sciences sociales à l'Université de Siegen ainsi que la gestion de l'enseignement supérieur à l'Université du Danube à Krems. En outre, Dr Ganseuer a dirigé des équipes et projets pour des contractants nationaux et internationaux. Il agit comme consultant auprès d'institutions d'enseignement et d'autorités nationales pour des questions stratégiques et soutient des projets de développement en Asie, en Afrique, dans la région MENA et en Europe orientale. Ses recherches couvrent les systèmes internationaux d'assurance qualité, l'élargissement de la participation, les identités transculturelles et le développement stratégique dans les établissements d'enseignement supérieur.

Dr Solveig Randhahn

Faculté des Sciences Sociales

Université de Duisburg-Essen, Allemagne

solveig.randhahn@uni-due.de

<https://www.uni-due.de/gesellschaftswissenschaften/>



Dr Solveig Randhahn est directrice de la Faculté des Sciences Sociales à l'Université de Duisburg-Essen en Allemagne. Elle a étudié les sciences politiques, la philologie espagnole et les politiques économiques à l'Université de Münster. Elle a obtenu un doctorat en sciences politiques et a mené des recherches sur l'enseignement et la politique sociale en Allemagne. De plus, elle est experte agréée en gestion de l'enseignement et des sciences.

Elle a déjà fait preuve d'une vaste expérience pratique dans le domaine de la gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. Elle a été responsable du Centre de services et d'information de l'Institut des sciences politiques et a travaillé au Département du développement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université de Münster. Ensuite, elle a travaillé à l'Université des Sciences appliquées à Aachen, où elle a coordonné les processus d'agrément de l'Université et a conseillé la direction de l'Université en matière de politiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Depuis janvier 2014, Dr Randhahn travaille à l'Université de Duisburg-Essen. Au Centre pour le développement de l'enseignement supérieur et le renforcement de la qualité (ZfH), elle a géré le projet TrainIQAfrica (Training on Internal Quality Assurance in West Africa — Formation sur l'assurance qualité interne en Afrique de l'Ouest), qui vise à renforcer les capacités dans le domaine de l'assurance qualité interne (AQI) dans les établissements d'enseignement supérieur en organisant des ateliers pratiques pour les responsables de l'AQ des établissements d'enseignement supérieur de l'Afrique de l'Ouest. En mars 2016 elle est devenue Directrice de la Faculté des Sciences Social et en juin 2016, elle était élue Doyenne de l'Enseignement et d'Apprentissage de la Faculté.

Glossaire

AIR	Association for Institutional Research (Association de la recherche institutionnelle)
Anaq-Sup	Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur
AQ	Assurance qualité
AQI	Assurance qualité interne
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CB	Livret
ES	Enseignement supérieur
EES	Établissement d'enseignement supérieur
GQT	Gestion de la qualité totale
PDCA	Planifier-développer-contrôler-agir ou planifier-développer-contrôler-adapter
PhD	Doctorat
RI	Recherches institutionnelles
SGQ	Systèmes de gestion de la qualité
SMART	Spécifique, mesurable, attribuable, réaliste et lié au temps
SWOT	Forces, faiblesses, opportunités et menaces
TPA	Accords sur les objectifs et sur les rendements
UKPSF	Cadre des normes professionnelles du Royaume-Uni
ZfH	Centre pour le développement de l'enseignement supérieur et le renforcement de la qualité

Table des matières

Introduction au module	10
-------------------------------------	----

Systèmes d'assurance qualité interne :

Être prêt pour le changement	12
---	----

1	Systèmes d'assurance qualité interne :	
	Être prêt pour le changement	13
1.1	Où en sommes-nous et quel cap prenons-nous ?	13
1.2	Qu'est-ce qu'un système ?	14
1.3	Qu'est-ce qu'une organisation ?	15
1.4	Qu'est-ce qu'un système interne de gestion qualité et quand en avons-nous besoin ?	19

Systèmes internes de gestion de la qualité	24
---	----

2	Systèmes internes de gestion de la qualité	25
2.1	Travailler au niveau global.	25
2.2	Apprendre auprès des autres	26
2.3	Systématisation d'un système de gestion de la qualité	27

Systèmes internes de gestion de la qualité en tant que parties intégrantes de la gestion stratégique	36
---	----

3	Systèmes internes de gestion de la qualité en tant que parties intégrantes de la gestion stratégique	37
3.1	Définition des objectifs stratégiques	38
3.2	Analyse stratégique	39
3.3	Développement stratégique	43
3.4	Mise en œuvre stratégique	44
3.5	Contrôle stratégique	46

Gérer le changement au sein des établissements d'enseignement supérieur	50
4 Gérer le changement au sein des établissements d'enseignement supérieur	51
4.1 Comment le changement se produit-il ? Modèles de changement.	51
4.2 Fonctions dans le processus de changement ?	60
4.3 Facteurs de succès et limites des processus de changement	62
La gestion de la qualité et ses liens avec d'autres aspects de la gestion de l'enseignement supérieur	68
5 La gestion de la qualité et ses liens avec d'autres aspects de la gestion de l'enseignement supérieur	69
5.1 Développement des ressources humaines	69
5.2 Développement organisationnel	74
5.3 Gestion des accords.	76
5.4 Gestion de l'enseignement et de la recherche	81
Des systèmes de gestion de la qualité (SGQ) couronnés de succès. Quand un SGQ atteint-il sa finalité ? (Partie II)	84
6 Des systèmes de gestion de la qualité (SGQ) couronnés de succès. Quand un SGQ atteint-il sa finalité ? (Partie II).....	85
6.1 Quels sont les facteurs de succès ?	85
6.2 Comment des systèmes d'assurance qualité se créent-ils ?	87
6.3 La culture de la qualité : Base pour créer un système qui soit à la hauteur de ses objectifs (Partie II)	89
Bibliographie	92
Liste des tableaux	96
Liste des figures	97

Préface

Introduction au module

Prérequis

- Les apprenants ont une bonne compréhension des différents sujets abordés dans les quatre modules précédents et savent comment les appliquer.

Objectifs du module

Ce 5ème livre complète la formation. Il résume les éléments clés des modules précédents en examinant les opportunités et les limites d'un système de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. Le [chapitre 1](#) dresse le bilan et ancre les discussions sur l'assurance qualité dans le contexte systémique et organisationnel des établissements d'enseignement supérieur. Le [chapitre 2](#) systématise et résume les points essentiels d'un système de gestion de la qualité. Le [chapitre 3](#) s'appuie sur cette base pour élargir le point de vue et replacer l'assurance qualité interne dans un contexte organisationnel large, en analysant les liens entre assurance qualité interne et gestion stratégique. Ensuite, le [chapitre 4](#) analyse plus en détail les changements intervenant dans les établissements d'enseignement supérieur : Pourquoi et comment ces changements se produisent-ils et qui les induit ? Quels facteurs assurent la réussite des processus de changement dans les établissements d'enseignement supérieur et quels facteurs limitent ces mêmes processus ?

Ces questions indiquent les bases du [chapitre 5](#), qui établit des liens entre la gestion de la qualité et d'autres domaines de la gestion de l'enseignement supérieur, tels que le développement des ressources humaines, le développement organisationnel, la gestion des accords et la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage.

Enfin, le [chapitre 6](#) referme la boucle en examinant les facteurs de succès d'un système de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. Il met en évidence les éléments clés qui jalonnent la mise en place de structures d'assurance qualité. Il termine par un examen du concept de culture de la qualité en tant que base fondamentale permettant de garantir la conformité d'un système à ses objectifs.

Ce 5e livre s'adresse tant aux gestionnaires de la qualité qu'à la haute direction des établissements d'enseignement supérieur. S'appuyant sur les modules précédents, il rassemble les différents points de vue, objectifs et fonctions relatifs à l'assurance qualité en les liant à un système de gestion systématique de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur.



Au terme du présent module, vous devriez pouvoir...

- concevoir et développer des concepts permettant de mettre en place des structures systématiques d'assurance qualité interne dans votre établissement d'enseignement supérieur ;
- analyser et étudier votre propre projet et formuler des mesures de suivi appropriées ;
- planifier et piloter les stratégies de communication et de mise en œuvre pour induire des changements dans votre propre établissement ;
- savoir comment gérer la résistance dans les établissements d'enseignement supérieur, comment la prévenir et comment la surmonter ;
- savoir comment formuler et planifier des activités pour favoriser et renforcer une culture de la qualité dans votre établissement.

Chapitre 1

Systèmes d'assurance qualité interne : Être prêt pour le changement

1	Systèmes d'assurance qualité interne : Être prêt pour le changement	13
1.1	Où en sommes-nous et quel cap prenons-nous ?	13
1.2	Qu'est-ce qu'un système ?	14
1.3	Qu'est-ce qu'une organisation ?	15
1.4	Qu'est-ce qu'un système interne de gestion qualité et quand en avons-nous besoin ?	19



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- identifier et étudier les éléments clés intervenant dans la conception d'un système institutionnel de gestion de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur ;
- expliquer le concept et les différentes fonctions d'un système selon Parsons ;
- différencier les particularités des établissements d'enseignement supérieur ainsi que les formes spécifiques que revêtent ces organisations.

1 Systèmes d'assurance qualité interne : Être prêt pour le changement

1.1 Où en sommes-nous et quel cap prenons-nous ?

« Le tout est plus grand que la somme de ses parties » est une citation bien connue de la métaphysique d'Aristote. En ce qui concerne l'assurance qualité interne, les modules 1-4 ont montré quelles parties appartenaient au tout. Dans ces livres de cours, nous avons défini la qualité et avons dégagé une compréhension de base des différents concepts d'assurance qualité. Nous avons présenté des approches permettant d'instaurer une politique de la qualité et nous avons expliqué comment les instruments de collecte de données basés sur des fondements socio-scientifiques pouvaient être utilisés pour générer les bases solides dont nous avons besoin pour formuler des déclarations en matière d'assurance qualité. De plus, nous avons présenté l'évaluation comme une des méthodes les plus importantes d'assurance qualité. Ensuite, nous avons examiné les liens les plus importants avec l'assurance qualité externe, c.-à-d. les systèmes d'agrément, et avons illustré comment les questionnaires de la qualité doivent générer des preuves empiriques dans le cadre du processus d'harmonisation des cursus. Enfin, nous avons montré comment l'abondance de données individuelles peut être structurée en une gestion systématique des informations et des données avec mise en place d'un système efficace de compte rendu. Toutes ces différentes parties constituent le système interne de gestion de la qualité. Néanmoins, ce système représente plus que le résumé de ces différentes parties.

Le présent module entend exposer comment les différents outils et procédures peuvent être combinés pour former un système complet et quelles sont les conditions préalables requises pour que les structures d'assurance qualité interne puissent contribuer à un développement de votre établissement d'enseignement supérieur qui soit à la fois durable et soucieux de la qualité.

Toutefois, vous devriez garder à l'esprit que même une bonne utilisation de certains outils ne garantit pas que l'assurance qualité dans son ensemble fonctionne avec efficacité et efficience dans votre établissement d'enseignement supérieur. Les instruments et procédures d'assurance qualité sont liés à d'autres instruments et procédures de développement de l'enseignement supérieur. Par exemple, quel impact les instruments d'assurance qualité peuvent-ils avoir s'ils ne s'intègrent pas dans un système de développement continu de l'enseignement et s'ils ne s'inscrivent pas dans un système de pilotage et de développement à l'échelle de l'établissement ? Comment pouvons-nous stimuler des évolutions générales si nous ne nous préoccupons pas en permanence du perfectionnement de la plus importante ressource des établissements d'enseignement supérieur, à savoir leur personnel ?

En d'autres termes, une fois qu'un établissement a testé et utilisé les divers instruments d'assurance qualité, il est indispensable qu'il les ancre dans l'ensemble de son système. Ces instruments ne peuvent être utilisés avec succès que si nous réfléchissons aux objectifs stratégiques qui permettent leur utilisation et aux questions auxquelles ils sont censés répondre.

Le [chapitre 2](#) décrit plus en détail le processus d'ancrage de l'assurance qualité dans le système et indique comment le mettre en œuvre. Les sous-chapitres suivants sur les systèmes ([sous-chapitre 1.2](#)) et sur la théorie des organisations ([sous-chapitre 1.3](#)) offrent une introduction qui permettra au lecteur de suivre tous les aspects de la discussion.

1.2 Qu'est-ce qu'un système ?

Depuis l'Antiquité, le terme « système » désigne les liens entre des parties et un tout plus vaste. Une des caractéristiques frappantes de ce terme est qu'il a toujours revêtu deux acceptions : Il peut désigner soit quelque chose de naturel, soit quelque chose qui a été construit ou fabriqué. L'histoire de ce concept peut être interprétée comme un processus progressif d'abandon de la notion de « naturel » au profit de la reconnaissance de l'artificialité et de la construction logique des systèmes.

Vers le milieu du XXe siècle, le concept philosophique de système a été placé au cœur de la théorie des systèmes dans un contexte quelque peu nouveau. Ludwig von Bertalanffy a été le premier à définir un système comme étant lié à des interactions qui établissent une frontière vis-à-vis de leur environnement, ce dernier étant lui-même composé d'autres interactions liées (voir Bertalanffy, 1950, 143).

Qu'est-ce
qu'un
système ?

Sur cette base, les dictionnaires décrivent le concept de système comme étant une somme d'éléments structurés présentant des caractéristiques liées entre elles. Ces liens ne sont pas établis au hasard mais structurés selon un certain ordre, qui peut aussi être défini comme l'organisation d'un système.¹ Les systèmes tendent à maintenir leurs structures dans un équilibre de continuité et de stabilité. Les systèmes réagissent aussi au changement de leur environnement et des parties du système réagissent au changement d'autres parties du système. Chaque système vise à atteindre un objectif spécifique et, par cet objectif, se distingue d'autres systèmes ou environnements qui n'en font pas partie. En conséquence, chaque élément d'un système a une fonction visant à maintenir la structure du système.²

Théorie générale
des systèmes
de Talcott Parsons

Dans ce contexte, le sociologue Talcott Parsons a fondamentalement modelé les discussions sur la théorie des systèmes. Il a défini les actions en tant qu'éléments constitutifs des systèmes sociaux. Par sa « théorie générale des systèmes », il a tenté d'expliquer la stabilité d'un système et, ensuite, des sociétés (voir Parsons, 1951 ; Shils & Parsons, 1951). D'après Parsons, il existe quatre fonctions différentes à remplir pour maintenir la stabilité d'un système. Il a résumé ces fonctions dans le modèle dit AGIL :

- **(A) – L'Adaption** d'un système à son environnement est une condition préalable à la réalisation des objectifs ;
- **(G) – La réalisation des objectifs** exige que des buts soient définis et que les conditions requises pour atteindre ces buts soient fixées ;
- **(I) – L'intégration** des éléments du système afin que les objectifs préétablis soient atteints ;

¹ Pour plus d'informations sur les établissements d'enseignement supérieur en tant que formes spécifiques d'organisation, voir le [sous-chapitre 1.3](#) ci-dessous.

² Bertalanffy, L. von. (1968). General System Theory : Foundations, Development, Applications. New York : George Braziller.

- (L) – **La stabilité latente** de la structure du système permet de gérer les conflits entre les membres actifs d'un système ou au sein de ces membres.

Quant aux établissements d'enseignement supérieur, nous pouvons aussi les définir comme des systèmes plutôt stables ayant survécu depuis des siècles (à l'instar des églises). Leurs divers éléments semblent donc constituer une structure assez stable. On pourrait dire que les établissements d'enseignement supérieur ont pour but premier de créer et de diffuser des connaissances.

Lorsque nous examinons l'organisation des établissements d'enseignement supérieur, nous parlons souvent des EES en tant que « formes particulières d'organisations » parce qu'ils se caractérisent par certains critères organisationnels particuliers. Pour permettre d'expliquer et d'examiner ces spécificités, nous donnons dans le sous-chapitre suivant une brève introduction sur le concept d'organisation.

1.3 Qu'est-ce qu'une organisation ?

Dans le langage courant, nous observons que le terme « organisation » peut avoir des acceptions différentes. Une organisation peut décrire une structure ou une entité mais aussi un processus. On pourrait définir une organisation comme une systématisation dans un concept d'organisation fonctionnel, institutionnel et procédurier. (voir Meisel & Feld, 2009, 45 et seq.)

Le **concept fonctionnel** décrit une organisation en tant que tâche à effectuer pour atteindre les objectifs d'une institution. C'est l'instrument utilisé par la direction pour contrôler les processus de production. Les flux de travaux sont structurés en permanence par l'organisation. Selon ce concept, un établissement « a » une organisation.

Concept
d'organisation
fonctionnel

Le **concept institutionnel** définit un établissement comme un système (social) qui poursuit des objectifs et a une structure formelle. Selon ce concept, un établissement « est » une organisation.

Concept
d'organisation
institutionnel

Le **concept procédurier** constitue une approche plus active, centrée sur les processus d'organisation, à savoir les réglementations formelles et informelles de l'organisation à l'intérieur mais aussi à l'extérieur d'un établissement qui sont fondamentales pour mettre en œuvre les processus au sein d'un établissement.

Concept
d'organisation
procédurier

Ces définitions nous permettent de résumer quelques **caractéristiques clés d'une organisation** :

1. une organisation a un but spécifique et voulu ;
2. une organisation a une structure organisationnelle formelle basée sur des réglementations techniques adéquates, divisées et liées en fonctions et responsabilités distinctes pour concrétiser ces fonctions ;
3. les membres d'une organisation peuvent se manifester de diverses manières (p. ex. sous la contrainte ou sur la base de valeurs communes). Ils contribuent à créer une entité sociale qui est ouverte sur son environnement mais en est aussi séparée par l'adhésion / non-adhésion ;
4. les membres d'une organisation peuvent aussi être définis comme des gestionnaires de tâches dont les activités contribuent à atteindre des objectifs prédéfinis ;

Caractéristiques
typiques d'une
organisation

5. les limites de l'organisation sont permanentes. Elles créent un « intra muros » et un « extra muros » de l'organisation et, ainsi, contribuent à sa stabilité.

En réalité, ces caractéristiques ne peuvent souvent pas être identifiées de façon aussi explicite mais elles sont fluctuantes et pas si transparentes que cela en raison de différents facteurs déterminants.

La configuration des organisations par Henry Mintzberg

Au vu de ces caractéristiques, le scientifique canadien **Henry Mintzberg** a différencié six formes de configuration des organisations : Structure simple, configuration mécaniste, configuration professionnelle, configuration divisionnalisée, configuration innovatrice (« adhocratie »), configuration missionnaire. Il a systématisé ces configurations en fonction de cinq éléments fondamentaux d'une organisation pouvant être inhérents à des degrés divers : Le centre opérationnel, le sommet stratégique, une ligne hiérarchique intermédiaire, la technostucture et le personnel d'appui. (voir Mintzberg, 1979) Cette systématisation permet de décrire les organisations en fonction de leur apparence mais aussi de leurs modèles comportementaux, inhérents à chacune des formes d'organisation.

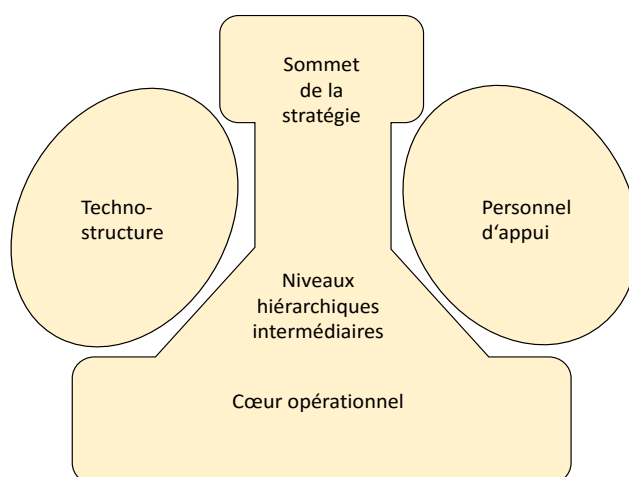


Figure 1 Les cinq éléments (traduit de Sherwin 2009)

Sur la base de ces catégories, Mintzberg classe l'enseignement supérieur dans le groupe des **configurations professionnelles**. Qu'entend-il par là ? D'après Mintzberg, dans les configurations professionnelles, l'élément le plus important est le centre opérationnel, dans lequel travaillent les professionnels (professeurs). Leurs connaissances et savoir-faire sont essentiels pour le succès de l'organisation. Les professionnels sont soutenus par du personnel d'appui, en fonction de leurs besoins respectifs. Ces membres du personnel fournissent la base administrative nécessaire au centre opérationnel, résolvent les conflits ou établissent des liens entre les professionnels et l'environnement extérieur. Les professionnels sont en contact étroit avec leurs clients (étudiants). Toutefois, ils travaillent de façon plus ou moins indépendante de leurs collègues. C'est la raison pour laquelle la technostucture et la ligne hiérarchique intermédiaire y sont moins développées parce que le travail dans le centre opérationnel ne requiert pas un degré élevé de coordination. Les faibles besoins de coordination qui se font jour entre les professionnels sont gérés par une standardisation des qualifications et des connaissances ainsi que par une standardisation et une catégorisation des tâches et des processus. Cet état de fait va de pair avec une structure assez décentralisée, sans direction centrale forte. En conséquence, les professionnels travaillent de façon assez indépendante et autonome. Leur autonomie peut être perçue com-

me une condition préalable à leur travail (recherche et enseignement). En conclusion, nous pouvons affirmer que plus les connaissances sont importantes, plus les professionnels sont autonomes.

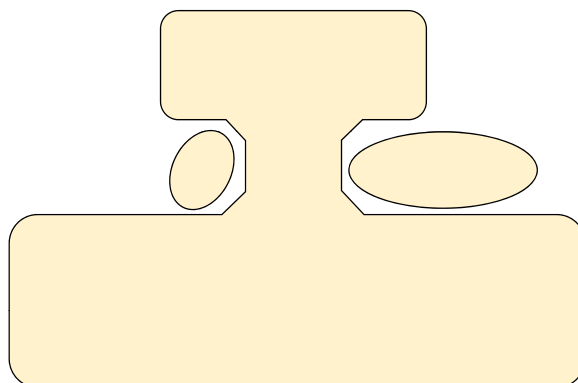


Figure 2 Configuration Professionnelle (traduit de Sherwin 2009)

Sur cette base, Mintzberg définit les établissements d'enseignement supérieur comme des organisations qui suivent une orientation bureaucratique fondamentale, dans laquelle les professionnels influencent et conçoivent les processus décisionnels (voir aussi Module 1, section 4.1.1). Cohen, March et Olsen (1972) parlent aussi d'une « anarchie organisée ». Ce concept laisse déjà entrevoir les différents défis qui se poseront à l'organisation telle que décrite ci-dessus : Des professeurs indépendants et autonomes peuvent avoir des objectifs différents qui peuvent aussi différer des objectifs de l'ensemble de l'organisation. Ces différences peuvent générer des conflits quand il s'agit de déterminer comment atteindre les objectifs, quand les atteindre et qui charger de leur réalisation. De plus, les professeurs se sentent normalement plus responsables vis-à-vis de leur propre profession que vis-à-vis de leur organisation car leurs carrières suivent la logique de leur profession et non celle de leur organisation. Dans cette optique, l'organisation n'est nécessaire qu'en tant que cadre permettant d'atteindre des ressources en termes de livres, de laboratoires, d'ordinateurs, etc.

Le chercheur spécialisé dans les organisations, Karl E. Weick, a étudié ces conditions et façonné les discussions théoriques sur les établissements d'enseignement supérieur en introduisant le concept de « systèmes à faible couplage » (Weick, 1976), qui coexistent en toute autonomie, (parfois) sans liens, mais tout en appartenant à la même organisation. Dans ce cas, les buts de l'organisation peuvent différer des buts individuels des membres de tels systèmes à faible couplage au sein d'un établissement d'enseignement supérieur. Le défi à relever consiste dès lors à gérer ces buts divergents et parfois contradictoires, à vaincre les résistances et à gérer ces systèmes à faible couplage de façon efficace pour assurer la réussite de l'organisation mais aussi des individus dans un environnement en pleine mutation (voir aussi le Module 1).

Il ressort de cet examen du système et de l'organisation qu'un système de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur doit envisager les « deux faces d'une même médaille ». Tout d'abord, nous devons découvrir les critères appropriés pour définir la qualité dans les domaines de la recherche et de l'enseignement. Ensuite, nous devons définir des structures, instruments et procédures adéquats pour garantir cette qualité, à la fois au sein et en dehors de l'établissement. En d'autres termes, un système de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur n'est pas un « seul en scène » mais, au contraire (comme nous l'avons appris dans les modules précédents), un système qui associe tous les membres

de l'organisation en tenant compte des rôles et fonctions différents par lesquels ces membres apportent leur contribution au système.

Qu'entend-on par des systèmes à faible couplage ?

Nous pouvons définir des éléments à faible couplage comme des éléments qui s'influencent mutuellement tout en gardant leurs propres identités et spécificités. Lorsque des systèmes à faible couplage font partie d'un système plus vaste, des valeurs et critères rationnels différents peuvent coexister. Ils peuvent être caractérisés par des flux de travaux, des langages techniques ou des valeurs culturelles différents qui constituent la base pour atteindre et élaborer certains objectifs.

Toutefois, compte tenu des processus évolutifs des dernières décennies, on est en droit de supposer que ces systèmes ne présentent plus un aussi faible couplage. Au contraire, nous observons une structuration croissante des liens entre les différents systèmes, qui devrait aider l'enseignement supérieur à réussir dans un environnement en pleine mutation et à gérer des populations estudiantines croissantes et de plus en plus diverses, la reconnaissance des qualifications, la mobilité académique, etc. Ces changements renforcent le besoin de collaborations centrales et / ou interdisciplinaires et d'une coordination entre les processus centraux de la recherche et de l'enseignement et au sein de ces processus. S'intégrant dans la notion de « troisième espace » (pour plus d'informations voir les lectures complémentaires), des approches de la gestion de l'enseignement supérieur se font jour pour faire face à ces changements.

Un des défis à surmonter à cet égard est que la connaissance de l'efficacité des réglementations, structures, procédures et instruments formels définis est toujours incomplète. Comme nous ne pouvons pas prévoir toutes les conséquences, l'imperfection demeure. Cela signifie que la coordination des différentes activités au sein d'une organisation se fait généralement sans connaissance des êtres humains derrière ces activités et de leurs niveaux de performance respectifs. Normalement, nous ne pouvons ni prévoir, ni contrôler le comportement des membres d'une organisation. Nous pouvons dès lors observer tant des flux de travaux et flux de communication efficaces que des tensions et conflits entre les parties intéressées. En conséquence, le leadership d'une organisation est très important. Il peut influencer le comportement humain lorsque les moyens de l'organisation ne sont pas suffisants. Le leadership et l'autonomie étant très spécifiques au sein des établissements d'enseignement supérieur, il est assez difficile de trouver un bon équilibre entre les réglementations formelles en tant que cadre structurel du système, un leadership accepté pour l'ensemble de l'établissement, et l'octroi d'une autonomie suffisante et, dès lors, de la liberté nécessaire à l'innovation et à la créativité dans la production et la transmission de connaissances.

Enfin, ce sont les êtres humains et leur façon de communiquer, d'interagir et de collaborer qui constituent la base d'une organisation stable et fonctionnelle. En conséquence, les établissements d'enseignement supérieur doivent développer leurs propres approches d'une gestion stratégique systématique répondant aux besoins de leur établissement (voir [chapitre 3](#)). Cette compréhension renvoie à l'approche organisationnelle des établissements d'enseignement supérieur en tant qu'organisations apprenantes (voir Module 1, section 2.4.3).

Selon cette approche, nous pouvons résumer certaines tâches clés à envisager lorsque l'on veut assurer la stabilité et l'efficacité d'établissements d'enseignement supérieur capables de faire face à un environnement en mutation (voir aussi Curado, 2006) :

- trouver et développer des solutions systématiques à des problèmes existants ;
- expérimenter pour trouver des solutions innovantes, créatives et nouvelles ;
- tirer des leçons des expériences passées ;
- tirer des leçons de ce que d'autres ont déjà appris ;
- faciliter la transformation (en se basant sur la gestion de l'enseignement supérieur).

1.4 Qu'est-ce qu'un système interne de gestion qualité et quand en avons-nous besoin ?

Après avoir décrit le cadre théorique d'un système et d'une organisation, nous allons maintenant nous concentrer sur les définitions essentielles d'un système interne de gestion de la qualité. La communauté scientifique n'a pas encore défini avec précision ce qu'est un système interne de gestion de la qualité, bien que des modèles d'assurance qualité interne (voir Module 1) soient déjà assez détaillés et largement acceptés. Nous allons dès lors nous recentrer sur la définition actuelle d'un système qualité donnée par Harvey (2004-2014).

À la lumière des propos tenus dans les deux derniers sous-chapitres, nous pourrions dire que cette définition donnée par Harvey reste quelque peu superficielle et ne tient pas compte de toutes les dimensions importantes d'un système de gestion de la qualité.



Système Qualité

« Un système qualité est un ensemble de politiques et de pratiques intégrées qui structurent la gestion, la mise en œuvre et l'adaptation de processus d'assurance qualité. »

(traduit de Harvey 2004-2014)

Pour exprimer les choses de façon plus concrète, un **système interne de gestion de la qualité** désigne les procédures, instruments et mesures mis en place par les établissements d'enseignement supérieur pour répondre à des normes et critères externes ainsi qu'à des normes et objectifs de développement internes conformes à la qualité de leurs domaines d'activité.

Les normes et critères auxquels il faut répondre devraient être acceptés par les établissements. Cela exige que les structures externes d'assurance qualité (agences) ou les gouvernements définissent ces normes et critères en collaboration avec les établissements. Les normes et objectifs de développement internes des établissements doivent aussi être conformes à leurs missions, visions et au plan stratégique.³

Définition d'un système interne de gestion de la qualité

³ Veuillez considérer les activités de l'Agence Universitaire de la francophonie (AUF) qui déroule depuis deux ans un projet d'appui à certaines universités dans l'élaboration de leur plan stratégique.

En conséquence, un système de gestion de la qualité doit répondre à des buts et à des besoins assez différents selon les parties intéressées : Un professeur s'intéresse à la façon d'assurer la qualité de ses activités d'enseignement et de recherche ; un doyen pourrait souhaiter mettre davantage l'accent sur la façon de répondre à des normes de qualité externes mais aussi à des objectifs internes de renforcement de la qualité pour les programmes d'étude des facultés ; la haute direction d'un établissement d'enseignement supérieur pourrait penser à des mesures incitatives adéquates pour recruter du personnel académique et fidéliser ce personnel à l'établissement.

C'est la conformité aux missions et à la vision de l'établissement (options consensuelles) qui doit assurer la cohérence du système interne de gestion de la qualité et son acceptation par l'ensemble des parties prenantes. L'une des difficultés rencontrées dans la gestion interne de la qualité (au niveau des structures et cellules internes d'assurance qualité) est de faire jouer à chaque partie prenante son rôle en fonction de ses missions et de ses responsabilités et en synergie et en cohérence avec les autres. Les enseignants ne devant pas se méfier du système interne en le percevant comme une affaire de l'administration centrale ou facultaire (Recteurs, Vice-Recteurs, Doyens, etc.).

Critères pour un système de gestion de la qualité élaborés à partir des réflexions susmentionnées sur les systèmes et les organisations :

- a) Rendre clair(s) et transparent(s) le ou les buts de l'assurance qualité de l'établissement d'enseignement supérieur
- b) Définir des instruments et procédures appropriés pour atteindre les buts et objectifs définis en conformité avec ses missions et sa vision stratégique
- c) Définir une structure organisationnelle formelle qui clarifie les fonctions et responsabilités respectives au sein du système de gestion de la qualité
- d) Intégrer les différentes fonctions et responsabilités de manière à garantir la réalisation des objectifs d'assurance qualité prédéfinis
- e) Développer et renforcer les flux de coordination et de communication entre les différentes parties intéressées concernées
- f) Assurer le maintien de la **stabilité latente** pour stabiliser la structure du système afin de permettre de gérer les conflits entre les membres actifs d'un système ou au sein de ces membres (voir Approche de Parsons, à la page 14 du présent livre).

Il ressort de ces critères que l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur est devenue assez complexe et globale. Par le passé, des formes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur ont été appliquées par la communauté scientifique elle-même. Aujourd'hui, l'assurance qualité des processus fondamentaux de recherche et d'enseignement a été partiellement transférée aux fonctions organisationnelles et, partant, aux fonctions de direction (Meier, 2009, 7 et seq.). Il en résulte que les instruments d'assurance qualité sont soumis à un examen plus critique quant à leur pertinence et que leur élaboration est revue en conséquence. La systématisation d'un système d'assurance qualité scientifique, digne de ce nom, inclut un renforcement professionnel ainsi qu'une externalisation structurelle.

Les modules 1-4 ont présenté les différents aspects de l'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur. Nous y avons abordé la formulation structurelle et stratégique de l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. Nous avons analysé les différents outils et procédures essentiels pour opérationnaliser l'assurance qualité en fonction des différents buts. Nous en sommes venus à examiner de plus près l'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que le rôle des gestionnaires de la qualité en matière d'élaboration des cursus et d'évaluation / révision des programmes. De plus, nous nous sommes familiarisés avec la gestion de l'information et avec les différentes possibilités permettant l'utilisation des données comme indicateurs de performance et l'établissement de systèmes de compte rendu efficaces.

Nous pouvons par conséquent affirmer, en résumé, que l'assurance qualité interne n'est pas une problématique que nous pouvons étudier isolément du système d'enseignement supérieur et de ses différents éléments. Au contraire, l'assurance qualité interne revêt une importance générale et devrait être étudiée en tenant compte de tous les éléments du système et du système dans son ensemble. Un système de gestion de la qualité établi peut contribuer à combler les lacunes entre des systèmes (faiblement) couplés et à renforcer les liens et les communications entre les différentes parties intéressées concernées. Ce faisant, un système de gestion de la qualité pourrait faciliter un apprentissage et une transformations permanents et, ainsi, permettre à un établissement d'enseignement supérieur non seulement de survivre mais aussi de réussir dans un environnement en pleine mutation. Cela signifie qu'un système interne de gestion de la qualité non seulement se concentre sur des buts internes mais peut aussi servir des buts externes en abordant les besoins, les normes et les buts fixés par des parties intéressées externes (tels que des ministères, des agences d'agrément, etc.) et en y répondant. À ce propos, un système de gestion de la qualité vise souvent à responsabiliser l'enseignement supérieur, p. ex. en matière de mobilité et de reconnaissance académiques.

Questions et tâches à accomplir

1. Dans quelle mesure votre EES correspond-il à la catégorie de configuration professionnelle de Mintzberg ?
2. Si vous considérez votre EES comme une forme spécifique d'organisation, comment cette vision influence-t-elle vos fonctions et responsabilités ? Que pouvez-vous faire pour surmonter ces obstacles ?

 Lectures complémentaires

- Bertalanffy, L. von (1968). *General system theory. Foundations, development, applications*. New York : George Braziller.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. New Jersey : Englewood Cliffs.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are ? The changing identities of professional administrators and managers, UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(2), 159–171.
- Wade, B., & Gueye, P. (2014). La réforme de gouvernance au Sénégal : Les difficultés de la mise en place de la nouvelle carte universitaire, Martin, M. La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques, avec quels effets ? Paris : IPE UNESCO.

Chapitre 2

Systèmes internes de gestion de la qualité

2	Systèmes internes de gestion de la qualité	25
2.1	Travailler au niveau global	25
2.2	Apprendre auprès des autres	26
2.3	Systématisation d'un système de gestion de la qualité	27
2.3.1	Cycles d'assurance qualité en tant que signes de développement constant ...	27
2.3.2	Planification stratégique en tant qu'élément clé de cycles d'assurance qualité	29
2.3.3	Communication : La clé pour lancer des processus	30
2.3.4	Synthèse : Points essentiels à prendre en considération pour travailler à une vue d'ensemble d'un système interne de gestion de la qualité	34



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- systématiser la qualité pour les différents éléments de votre établissement ;
- adapter des livrets, listes de vérifications et modèles d'assurance qualité en fonction des besoins et spécificités propres de votre établissement ;
- acquérir une compréhension de base des éléments essentiels à prendre en considération pour élaborer et mettre en place un système de gestion de la qualité ;
- faciliter la communication et les flux de travaux entre les différents groupes de parties intéressées concernées (internes / externes ; centraux / décentralisés) ;
- distinguer et définir les responsabilités requises en tant que base fondamentale pour faire fonctionner un système de gestion de la qualité.

2 Systèmes internes de gestion de la qualité

2.1 Travailler au niveau global

Dans les modules précédents, nous avons déjà appris ce que sont l'assurance qualité et la gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur et pourquoi il est utile que les établissements d'enseignement supérieur adoptent des approches d'assurance qualité et les envisagent dans leurs systèmes organisationnels (voir aussi Module 1, chapitre 1).

Bref rappel :

Voici les principales raisons pour lesquelles les établissements d'enseignement supérieur portent leur attention sur l'assurance qualité :

- En tant que fondement facilitant l'apprentissage et la transformation dans un environnement en mutation ;
- Pour permettre une classification qualitative de la recherche et pour enseigner par comparaison afin de mieux évaluer et estimer sa propre position ;
- Pour connaître la qualité de la performance de l'établissement en matière de recherche et d'enseignement afin d'améliorer le contrôle et la gestion ;
- Pour faire face à une concurrence (internationale) croissante dans les domaines de la recherche et de l'enseignement (p. ex. en convenant de normes de qualité (internationales) communes comme exigence minimum pour la mise en œuvre de programmes d'étude).

L'assurance qualité peut être comprise comme un élément de la gestion de la qualité dans son ensemble pour la clarté de l'idée. Elle comprend la mise en œuvre de mesures planifiées relatives à la qualité, telles que des évaluations de la recherche et de l'enseignement (voir aussi Module 1, chapitre 2).

La gestion de la qualité peut être comprise comme un concept extensif de développement du leadership et de développement organisationnel, comprenant une analyse, une planification, une gestion et un contrôle équilibrés de tous les aspects liés à la qualité au sein d'une organisation.

Pour juger de la qualité de la recherche et de l'enseignement, il faut, au sein même de ces domaines, tenir compte du résultat d'activités différentes mais liées, qu'il faut gérer. Selon le cycle PDCA de Deming (voir Module 1, chapitre 3), il s'agit en particulier de l'intégration stratégique des objectifs en matière de qualité (planifier), de l'organisation des processus (développer), du contrôle des résultats et de leurs effets possibles (contrôler) ainsi que des retours d'informations et du suivi des résultats / effets par rapport aux objectifs d'origine en matière de qualité (agir).

« La gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur se fait dans un contexte contrasté qui inclut des aspects tels que l'auto-réflexion et l'évaluation externe mais aussi le contrôle et l'auto-organisation, ainsi que les individus et l'organisation dans son ensemble. Ces six aspects se complètent tout en étant aussi partiellement en contradiction. En conséquence, la réalité de la gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur est une entreprise assez difficile. »
(traduit de Nickel 2007, 19)

Concernant le niveau global d'un système interne fonctionnel de gestion de la qualité, nous aborderons les aspects dont les décideurs et les gestionnaires de la qualité devraient tenir compte lorsqu'ils associent différents éléments de l'assurance qualité en vue de réaliser efficacement et durablement des objectifs stratégiques définis. Nous étudierons la question des responsabilités qu'il faut donner aux gestionnaires de la qualité pour que ceux-ci puissent assumer leurs tâches et interagir avec les parties intéressées concernées.

2.2 Apprendre auprès des autres

En matière de mise en œuvre et d'utilisation d'instruments adéquats, nous avons déjà appris que les approches de l'assurance qualité ne pouvaient simplement être copiées et transférées telles quelles (voir Module 1, sous-chapitre 1.2). Chaque établissement d'enseignement supérieur doit envisager différentes conditions internes et externes. Dans les établissements d'enseignement supérieur, les structures de partage du pouvoir entre la direction et le personnel académique induisent l'existence d'un ensemble d'objectifs, de structures et de processus multiples et complexes. En conséquence, les processus d'action paraissent rarement rationnels mais relèvent plus d'un pot-pourri de multiples petites mesures non coordonnées - surtout dans le contexte des universités francophones au sein desquelles l'autonomie académique des enseignants est très marquée par rapport à la direction des institutions.

Dans ce contexte, des approches théoriques de l'assurance qualité et des bonnes pratiques pour utiliser certains instruments et méthodes peuvent constituer un fondement stabilisateur et offrir des idées utiles pour structurer les approches de la qualité. Toutefois, il appartient à chaque établissement d'enseignement supérieur de traiter ces idées avec créativité et de les adapter et les développer selon ses propres besoins. Il s'agit là d'une condition préalable fondamentale pour élaborer des cycles d'assurance qualité, pour détecter des lacunes et refermer la boucle et pour assurer un suivi afin de mettre en place un système holistique et intégré de gestion de la qualité. Dans certains pays comme le Sénégal, l'agence nationale d'assurance qualité, mise en place avant la formalisation des systèmes internes de gestion de la qualité (avec les cellules internes d'assurance qualité : CIAQ), a facilité un consensus interne sur la conception, les objectifs, les instruments du système interne et sur certaines responsabilités des parties prenantes.

Comme nous l'avons vu pendant notre formation, des livrets et des listes de vérification offrent un complément et une base utiles pour structurer les processus de travail. Toutefois, il convient de reconnaître que ces livrets et listes de vérification ne peuvent être considérés comme une recette miracle pour préparer un délicieux repas en se limitant à mélanger les ingrédients exactement comme l'indique la recette. En fait, les liens organisationnels sont beaucoup plus complexes et une systématisation stratégique d'approches pratiques implique toujours la prise en considération de nombreux facteurs contextuels internes et externes (par exemple

les exigences, au niveau interne, de l'agence nationale, si le pays en dispose). Une telle systématisation peut nous permettre de découvrir et de rendre transparents les différents besoins, intérêts et objectifs des parties intéressées, de fixer des priorités et de décider d'approches adéquates pour y répondre.

En d'autres termes, le travail sur la qualité devient essentiellement un travail créatif basé fondamentalement sur la communication et — pour poursuivre la métaphore de la recette — « ajoute du sel dans la soupe » pour faire fonctionner l'ensemble du système. Les approches théoriques de l'assurance qualité (voir Module 1, chapitre 2) offrent un cadre sur lequel s'appuyer pour établir ses propres structures d'assurance qualité à même de répondre aux besoins et demandes spécifiques de l'établissement d'enseignement supérieur concerné.

Tout d'abord, nous devons découvrir les objectifs clés de l'assurance qualité en utilisant des flux de communication appropriés. Par exemple, souhaitons-nous nous concentrer en particulier sur les processus organisationnels requis pour gérer et améliorer l'enseignement (et la recherche) ? Ou sommes-nous plus intéressés par différents facteurs contextuels et par l'interaction entre différentes parties intéressées internes et externes qui influencent les objectifs stratégiques et leur réalisation ? Ou devrions-nous plutôt cibler les résultats et acquis d'apprentissage et la réalisation effective d'objectifs convenus ?

Dès que nous avons déterminé les objectifs de l'assurance qualité, nous pouvons décider des instruments et méthodes (appropriés) pour trouver des réponses adéquates à nos questions. En d'autres termes, un gestionnaire de la qualité doit, avant tout, mener une analyse critique pour déterminer si des instruments tels qu'une analyse comparative, un tableau de bord équilibré ou d'autres concepts sont bien adaptés à son propre établissement et à ses objectifs stratégiques. Quels effets collatéraux peut-on déjà prévoir dont il faudrait tenir compte lors de la mise en œuvre ? Existe-t-il des ressources suffisantes (en termes de financement, de personnel et de matériel) pour utiliser un instrument spécifique ? Tel instrument est-il approprié par rapport aux missions et à la spécificité de notre établissement ?

Il est essentiel d'apporter une réponse honnête et rigoureuse à ces questions pour créer des cycles d'assurance qualité efficaces et efficaces.

2.3 Systématisation d'un système de gestion de la qualité

2.3.1 Cycles d'assurance qualité en tant que signes de développement constant

La conception, la mise en œuvre et le renforcement des mesures d'assurance qualité se font généralement en parallèle dans des domaines différents et sont interdépendants. Au cours de la mise en œuvre, de nouvelles idées se font souvent jour et peuvent être envisagées et intégrées dans les processus organisationnels existants. En conséquence, les cycles d'assurance qualité ne se limitent pas à des vérifications mais comportent aussi une part de renforcement et d'amélioration de la qualité. En comparant les objectifs aux performances ainsi que les objectifs planifiés aux objectifs atteints, nous pouvons tirer des conclusions pour que les cycles

permanents d'apprentissage et d'amélioration puissent renforcer et développer avec efficacité l'organisation, en y compris les processus fondamentaux de la recherche, de l'enseignement et des structures d'appui.

Nous pouvons dès lors considérer l'assurance qualité comme un élément clé d'une « organisation apprenante » (Braybrooke & Lindblom, 1963 ; Dill & Beerkens, 2013 ; voir Module 1, section 2.4.3), par exemple en utilisant :

- des études scientifiques ;
- une responsabilité effective devant les pairs pour la qualité des programmes universitaires ;
- la validité du processus décisionnel universitaire au niveau des unités ;
- une identification et une diffusion systématiques des bonnes pratiques pour permettre une amélioration dans tous les domaines (voir Dill & Beerkens, 2013).

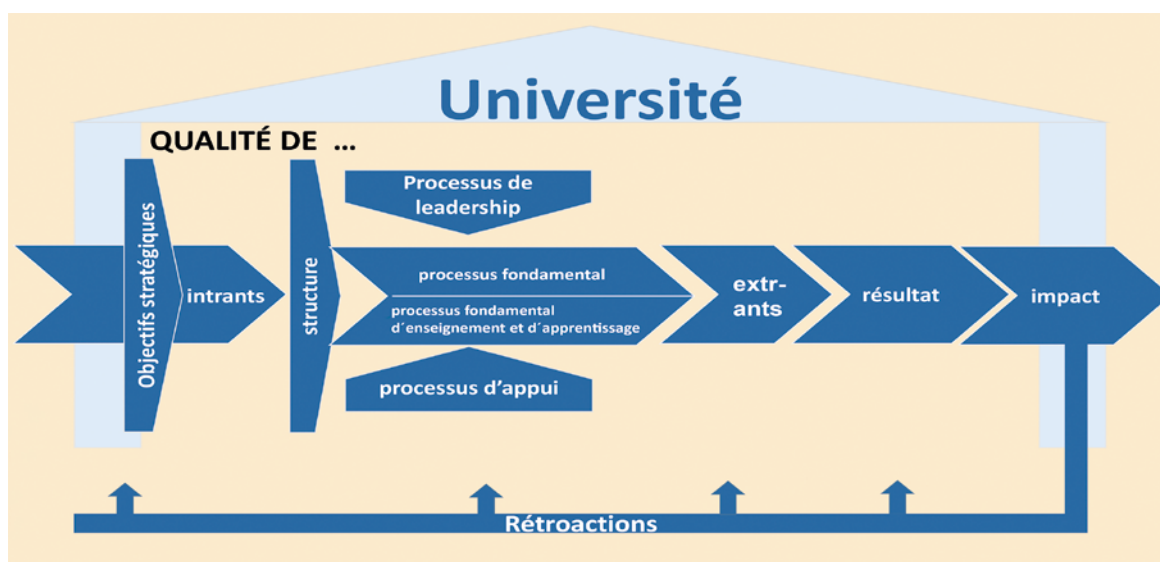


Figure 3 Systématisation d'un système de gestion de la qualité (illustration des auteurs, basée sur Nickel, 2007)

L'illustration du système de gestion de la qualité (voir Figure 3) place les processus fondamentaux de la recherche et de l'enseignement au centre de tous les processus d'un établissement d'enseignement supérieur. En conséquence, l'existence et le succès de l'établissement d'enseignement supérieur sont étroitement liés à la qualité de la performance de ces processus. Les autres processus — à savoir les processus de direction assurés par les services du vice-recteur et du doyen ainsi que les processus d'appui assurés par les services administratifs — sont censés soutenir le développement fructueux des processus fondamentaux.

Tant les processus fondamentaux que les processus d'appui sont déterminés par la structure organisationnelle de l'établissement d'enseignement supérieur, ses objectifs stratégiques et les intrants requis et disponibles pour lancer ces processus. La structure et les objectifs stratégiques fournissent le cadre en fonction duquel concevoir les intrants. Sont visés ici surtout les processus décisionnels soutenant la qualité et les mécanismes d'affectation des ressources mais aussi une gestion appropriée des ressources humaines, le recrutement de personnel qualifié et l'offre de formations continues. Dans les établissements d'Afrique francophone, où l'assurance qualité n'a pas encore une tradition marquée, les processus décisionnels sur le financement restent traditionnels et ne prévoient pas souvent de lignes budgétaires d'intrants de

la qualité, en dehors du recrutement de personnels, souvent dépendant de l'Etat, principal bailleur de fonds. La formation continue, la mise en œuvre des procédures (autoévaluation, évaluations externes) et l'élaboration d'outils et d'instruments de gestion de la qualité restent marginales dans les financements. Les gestionnaires de la qualité doivent plaider, avec l'appui des vice-recteurs, pour leur prise en compte dans les plans opérationnels de financement dès l'élaboration des budgets annuels. Dans les universités sous contrat de performances avec l'Etat ou avec un autre partenaire, des ressources additionnelles pour la qualité sont souvent disponibles. Surtout que la présentation des diplômés à l'accréditation nationale (cas du Sénégal) ou internationale (pays CAMES) et la réalisation d'autoévaluation (cas des universités sénégalaises) sont des indicateurs de performances. De plus, les intrants peuvent inclure des aspects externes tels que des financements de tiers pour des ressources humaines ou des infrastructures, ou certains objectifs politiques dont l'établissement d'enseignement supérieur doit tenir compte (p. ex. certaines normes de qualité pour les cursus des programmes d'étude ; le déploiement de chaires professorales pour des domaines d'enseignement spécifiques ; l'internationalisation de la recherche et de l'enseignement, etc.).

2.3.2 Planification stratégique en tant qu'élément clé de cycles d'assurance qualité

Pour dire les choses simplement, nous pouvons définir une stratégie comme « un plan directeur pour poursuivre des objectifs généraux » (Berthold, 2011, 16). Vue sous cet angle, une stratégie offre donc une base adéquate pour gérer les processus de modernisation et pour gérer avec efficacité les processus de mutations organisationnelles permettant de soutenir la gestion d'un établissement d'enseignement supérieur.

Une fois que nous avons établi une stratégie, nous pouvons positionner l'établissement d'enseignement supérieur en analysant ses points forts et ses points faibles et en identifiant les éventuelles opportunités et menaces (analyse SWOT). Au vu des ressources disponibles pour certains aspects (en termes de finances, de ressources humaines et de temps = intrants), nous pouvons élaborer et mettre en œuvre des mesures adéquates pour réaliser les objectifs stratégiques définis. En utilisant des systèmes de compte rendu basés sur des indicateurs clés de performance, nous pouvons ensuite évaluer la valeur ajoutée et le succès de la voie choisie (pour plus d'informations sur les systèmes de compte rendu, voir Module 4)⁴.

Au vu des deux derniers paragraphes, l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan stratégique ne paraissent pas trop difficiles ni compliquées. Toutefois, la réalité montre que a) les stratégies échouent souvent et b) il existe un grand fossé entre la stratégie définie par un établissement d'enseignement supérieur et la façon dont le personnel travaille en réalité. Les raisons en sont souvent doubles. Premièrement, l'échec des stratégies et des approches réformatrices connexes peut souvent s'expliquer par une inadéquation entre la conception d'une réforme et les caractéristiques culturelles / historiques des établissements d'enseignement supérieur. D'autres explications peuvent aussi être avancées : Les paquets de réformes ont été mal conçus au départ ou diverses mesures incitant à réformer s'avèrent différentes de ce que l'on attendait et souvent contradictoires. Dans beaucoup d'établissements d'Afrique francophone, deux autres raisons sont souvent avancées pour expliquer l'échec dans la mise en place des stratégie(plans stratégique) : L'absence ou l'insuffisance de moyens nécessaires et la réticence forte d'une partie des acteurs, soit par ce que leurs privilèges sont remis en cause par les changements, soit ils n'étaient pas convenablement associés au processus d'élaboration des stratégies. Le paragraphe suivant souligne bien cet aspect dont il faut tenir compte.

Stratégie ou réalité ?

⁴ Si vous voulez en apprendre plus et lire d'autres ouvrages sur la planification stratégique, veuillez consulter la liste de lectures complémentaires.

Deuxièmement, il n'est un secret pour personne que les membres des établissements d'enseignement supérieur n'ont souvent pas connaissance de l'existence d'une stratégie devant constituer la base et l'axe de leurs actions dans le cadre de l'établissement. Il faudrait tenir compte de cette divergence en particulier lors de la conceptualisation de stratégies, par exemple la conceptualisation d'un plan de développement de l'établissement d'enseignement supérieur et des valeurs ajoutées pour l'établissement. Il devient clair que l'élaboration et la mise en œuvre de plans stratégiques dans les établissements d'enseignement supérieur peuvent être assez difficiles à long terme car ces plans sont perpétuellement influencés et élaborés par des groupes de parties intéressées différents. Ce n'est toutefois pas toujours une mauvaise chose. Cependant, une bonne planification offre la possibilité de dévier du cap tout en maintenant le contrôle.

De plus, les plans stratégiques devraient renforcer et stabiliser la perception sous-jacente des problèmes. La simple existence d'un plan force les parties intéressées concernées à agir, quelle que soit la direction que prend leur action. Ces dernières années, un plan stratégique s'est avéré aussi être un bon document d'appui pour soutenir la présentation de l'établissement à des parties externes car il systématise les objectifs existants d'un établissement d'enseignement supérieur et les classe par ordre de priorité, ce qui permet de créer des liens avec des parties intéressées externes (Henke, Höhne, Pasternack, & Schneider, 2014, 81 et seq.). Dans certains pays francophones, les établissements doivent avoir un plan stratégique avant toute requête de financement externe (de partenaires) ou additionnel (Etat).

2.3.3 Communication : La clé pour lancer des processus

Une exigence clé pour atteindre les objectifs stratégiques convenus dans les processus fondamentaux et les processus d'appui est le constant travail de communication, qui permet de donner aux personnes concernées des informations claires et suffisantes sur les tâches qu'elles devraient effectuer, comment, avec qui et pour qui. Le Module 4 vous a déjà donné un aperçu de la gestion de l'information dans les établissements d'enseignement supérieur (voir Module 4, chapitre 1). Le présent chapitre se concentre sur les flux de communications en sélectionnant quelques exemples qui illustrent combien des outils et procédures de communication adéquats et fonctionnels sont importants pour qu'un système de gestion de la qualité puisse être à la hauteur de ses objectifs.

Un système de gestion de la qualité d'un EES devrait s'inscrire dans le cadre d'un **énoncé de mission commun** de l'établissement d'enseignement supérieur qui formule les idées forces des concepts d'assurance, de renforcement et / ou de gestion de la qualité. Cet énoncé de mission devrait être communiqué à tous les membres de l'établissement d'enseignement supérieur et être intégré dans le quotidien professionnel, par exemple, par l'organisation d'ateliers, de bulletins d'information ou de conférences internes ou par la conception d'un logo propre à l'établissement afin de renforcer l'identité de l'établissement. L'énoncé de mission devrait autant que possible esquisser les avantages pour l'établissement de l'assurance qualité et de la gestion de la qualité ; ce qui ferait mieux accepter les changements et les mutations induits aussi bien dans les comportements que dans les pratiques académiques des parties prenantes. Ainsi, les membres d'un établissement d'enseignement supérieur commencent à « partager un ensemble commun de connaissances et une série de normes fortes mais tacites qui influencent leurs comportements professionnels » (Dill, 1995, 9). Partager une éthique académique et avoir une compréhension commune des objectifs et des résultats académiques constituent une base fondamentale pour pouvoir définir certains critères de qualité pour l'enseignement et l'apprentissage, la recherche ou l'organisation elle-même.

Comme nous l'avons appris, ces critères de qualité ne sont nullement similaires ou identiques mais bien complexes et partiellement contradictoires en raison des différentes exigences de qualité des facultés et des départements. Voilà pourquoi il n'est pas aisé de dégager un consensus sur une compréhension commune de la qualité (voir Module 1, chapitre 1). En fait, nous pouvons observer une quasi-absence de consensus et un « déclin de la cohésion dans nombre de disciplines, ce qui renforce les comportements opportunistes parmi les membres des facultés » (Dill, 1995, 9). Que peut faire un gestionnaire de la qualité pour faire face à ces évolutions ? Les paragraphes suivants donnent quelques impulsions dont les gestionnaires de la qualité devraient tenir compte dans leur travail quotidien.

Communication : Une base fondamentale pour gérer les réticences

Il faut toujours s'attendre à des réticences et à des blocages, que ce soit dans la mise en œuvre d'un concept d'assurance qualité ou dans d'autres réformes. Souvent les nouvelles idées sont accueillies avec scepticisme et les processus de changement, jugés non nécessaires. Une des raisons principales est qu'il faut abandonner des routines établies de longue date et des rituels : « Les individus [ne] changent [que] lorsqu'ils n'ont d'autre choix que d'accepter » (voir Varghese, 2004).

Les gestionnaires de la qualité devraient s'attendre à rencontrer de telles réticences et oppositions et les gérer de façon active. Ils devraient donc accorder de l'attention aux objections et comportements respectifs, devraient expliquer pourquoi certains changements sont nécessaires et comment ces changements seront effectués. Ils devraient mener une réflexion critique sur les objections et, si celles-ci sont fondées, en tenir compte pendant les processus de changement.

Par conséquent, les changements ne devraient pas être simplement décidés d'en haut mais leurs buts et les actions requises devraient être expliqués et rendus transparents. Pour ce faire, un gestionnaire de la qualité devrait — de commun accord avec la direction — trouver des partisans qui soutiennent et soulignent la valeur ajoutée d'un système d'assurance qualité. De plus, le gestionnaire de la qualité devrait demander aux parties intéressées critiques les raisons de leur attitude négative et hostile. Très souvent, ces attitudes sont fondées sur d'assez bonnes raisons. Comme nous l'avons déjà dit, les objectifs peuvent souvent fournir des suggestions utiles à envisager pendant la conception et la mise en œuvre d'actions appropriées.

Il n'est pas aisé de gérer les réticences ouvertement et d'aborder des aspects critiques ou des points faibles. Toutefois, il est important de le faire et ce processus ne devrait pas être sous-estimé si l'on veut mettre en œuvre de façon fructueuse et durable un système d'assurance qualité qui soit accepté et pratiqué activement par les membres de l'établissement.

La communication par la participation

Vous pouvez déjà constater que gérer les réticences revient, en fin de compte, à organiser des modes efficaces de participation parmi les parties intéressées concernées. La participation devient un élément clé d'un développement organisationnel efficace d'un établissement, élément qui ne se limite pas à la vérification et au contrôle mais inclut aussi une collaboration entre les membres de l'établissement fondée sur la confiance et l'ouverture à des points de vue différents.

« Ce que nous devons décider, en tant qu'individus, organisations et sociétés, c'est comment combiner vérification et confiance. »

(traduit de Power 1997, 2)

La participation peut exister dans diverses dimensions et être organisée de façons très différentes. Selon les objectifs, elle peut être raisonnable et très utile. Très souvent, la participation contribue à renforcer l'acceptation d'une chose, dans ce cas, un système d'assurance qualité. Par exemple, il est facile de répondre à l'affirmation courante : « Je n'en savais rien ».

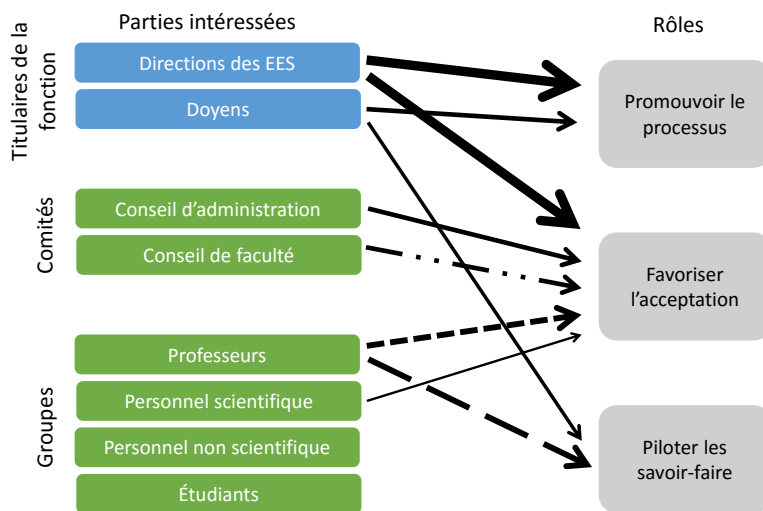
De plus, l'échange entre collègues (entre homologues, donc) peut être utilisé pour maximiser le savoir-faire existant des différentes disciplines et unités afin d'analyser et gérer certaines problématiques de façon appropriée.

La participation peut être obtenue en associant les parties intéressées concernées aux discussions sur les différentes problématiques (par ex. commissions / groupes de travail avec les doyens, représentants des étudiants, professeurs ou autres). La composition de ces groupes de discussion peut être très importante et devrait être étudiée minutieusement (voir Module 1). Toutefois, il peut souvent s'avérer assez difficile de trouver des critères de sélection appropriés des participants à certains groupes de travail. Il faudrait ne pas sous-estimer ces difficultés et bien s'y préparer.

« Pour assurer la qualité des programmes académiques, on ne pourra se limiter à encourager les étudiants à choisir leurs études universitaires de façon rationnelle ou à fournir des mesures incitatives aux membres des facultés afin que ceux-ci atteignent les objectifs. Il faudra retravailler tout le tissu collégial des communautés universitaires, les mécanismes collectifs par lesquels les membres des facultés contrôlent et améliorent la qualité des programmes académiques et de la recherche. »

(traduit de Dill 1995, 107)

Dans cette optique, un défi majeur consiste à trouver un bon équilibre entre une participation large et intense des membres de l'établissement mais aussi à s'efforcer d'atteindre rapidement des résultats adéquats. Il faut donc que la direction sache quel degré de participation et quels types de participants sont utiles pour réaliser les objectifs définis. Elle devrait expliquer les différents formats de participation, communiquer clairement les attentes respectives et indiquer en toute transparence qui décide quoi et quand.



Explication : plus la flèche est épaisse, plus grands sont la participation et l'impact de la partie intéressée. Les traits pleins symbolisent une influence régulière, les pointillés, une moindre importance.

Figure 4 Participation et impact (traduit de Berthold 2011, 90)

Tout cela exige beaucoup de patience et de ténacité ainsi que la possibilité d'offrir des mesures incitatives attrayantes, capables de réduire les incertitudes et, par conséquent, les réticences concernant la tournure de certains objectifs. Si nous prenons l'exemple de l'élaboration d'un programme d'étude, nous devons tenir compte du fait que les programmes d'enseignement publics sont conçus pour répondre à des objectifs multiples, qu'il s'agisse d'aspirations individuelles, d'objectifs ou espoirs politiques et sociaux, voire d'autres buts encore. Cela signifie que certains changements dans les programmes pourraient profiter davantage à certains, moins à d'autres, voire se révéler négatifs pour d'autres encore. En fin de compte, l'évolution des établissements dépend beaucoup de la perception que l'on a de la répartition des avantages (Varghese, 2004)

Pascarella et Terenezini résumant cela comme suit :

« La connaissance des besoins des clients et la connaissance des variations des intrants sont cruciales pour concevoir la qualité mais le point le plus crucial est la mise en commun des connaissances et expériences des travailleurs eux-mêmes et leur intégration par le biais de mécanismes collectifs de communication et d'assurance qualité. »

(traduit de Pascarella et Terenezini, Dill 1995, 103)

S'il est opportun que les gestionnaires de la qualité assument une fonction d'interface d'intégration dans ce contexte, il faut leur donner les responsabilités d'action requises afin qu'ils soient en mesure de négocier les « incitants à participer » nécessaires pendant des processus de réforme. Pour ce faire, il faut une coopération étroite entre la direction et le gestionnaire de la qualité. Sinon, les processus d'assurance qualité risquent d'être déconnectés des besoins originaux et des objectifs stratégiques de l'établissement d'enseignement supérieur. Parfois, nous observons qu'une unité d'assurance qualité est établie, que des évaluations (surtout concernant l'enseignement et l'apprentissage) sont gérées avec, dans le meilleur des cas, publication des résultats et accord sur les objectifs. Cependant, dans le même temps, ces processus incluent souvent aussi la production

d'énormes volumes de données utilisées non pour des objectifs de qualité bien définis mais tout au plus à des fins de légitimation (par ex. respect des obligations de compte rendu envers les ministères), ce qui risque de faire perdre la vue d'ensemble et de provoquer des actions parallèles découplées. Dans la pratique, c'est le suivi qui pose un défi permanent. Nous rassemblons les leçons tirées, élaborons des théories d'approches pour un suivi adéquat mais, apparemment, nous ne parvenons pas à mettre de tels suivis en pratique pour assurer le renforcement de la qualité. Ce suivi peut-être contraignant quand il implique l'intervention d'une structure externe dans le cadre d'évaluations externes. Par exemple, l'Autorité nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (ANAQ-Sup) du Sénégal s'accorde avec les établissements évalués sur la mise en œuvre des recommandations contenus dans les rapports d'évaluation (interne ou externe).

Cette critique peut être formulée comme suit

« Lorsque les évaluations ne sont pas liées au processus décisionnel, (...) aucun changement n'est réalisé, aucune amélioration n'est atteinte. »

(traduit de European Training Foundation 2009, 25)

2.3.4 Synthèse : Points essentiels à prendre en considération pour travailler à une vue d'ensemble d'un système interne de gestion de la qualité

Les directions d'établissements d'enseignement supérieur et les gestionnaires de la qualité devraient surtout garder à l'esprit les aspects suivants lorsqu'ils mettent en place des structures d'assurance qualité.

Prise de décisions	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il incombe à la direction de l'établissement d'enseignement supérieur de prendre les décisions nécessaires pour mettre en œuvre les différents processus d'action requis pour atteindre les objectifs stratégiques et les objectifs applicables en matière de qualité. ■ En conséquence, les directeurs et / ou gestionnaires de la qualité doivent se voir confier les responsabilités correspondantes pour pouvoir aider la direction en formulant des recommandations adéquates et convaincantes, notamment concernant la planification stratégique ou le contrôle.
Planification stratégique	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'élaboration d'une stratégie constitue une base fondamentale pour établir un système de gestion de la qualité. ■ Pour mettre en œuvre un plan stratégique, les membres de l'établissement d'enseignement supérieur doivent connaître l'existence de ce plan stratégique et les procédures d'action qui en découlent doivent être claires.
Corrélation entre les niveaux centralisés et décentralisés d'un EES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les flux de communications entre les niveaux centralisés et décentralisés devraient être effectifs et transparents en ce qui concerne les responsabilités d'assurer la réalisation des multiples objectifs au sein d'un établissement d'enseignement supérieur.

Retours d'informations continus et réflexion critique sur les cycles de la qualité	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il faut corrélér les éléments de la gestion de la qualité à un cycle de la qualité à l'échelle de l'établissement pour permettre la mise en place de boucles de rétroaction continue et provoquer un effet d'apprentissage. ■ À cet égard, il convient d'informer les membres de l'EES concernés des objectifs convenus en matière de qualité, des instruments à utiliser pour les réaliser et des processus d'action qui en découlent. C'est là une base importante pour réduire les réticences et gagner des alliés. ■ L'amélioration continue des cycles de la qualité demande en outre une réflexion critique permanente sur les instruments d'assurance qualité utilisés et sur la volonté de changement.
Contrôle de la qualité	<ul style="list-style-type: none"> ■ Une vérification continue, minutieuse et honnête des données utilisées pour le contrôle de la qualité et de la façon de fournir et analyser ces données pour garantir la pertinence par rapport aux objectifs.
Charge de travail et temps	<ul style="list-style-type: none"> ■ La charge de travail de GQ incombant au personnel de la faculté devrait être réduite le plus possible. ■ À cet égard, il faut faire preuve de patience et donner aux personnes suffisamment de temps pour qu'elles prennent part aux processus de changement.
Exigences de qualité externes en matière de recherche et d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ■ Intégrer les exigences internes et externes de qualité en matière de recherche et d'enseignement et soutenir ainsi la réussite de l'EES (voir Module 3, sous-chapitre 5.3).
Trouver un juste équilibre au sein de l'EES pour éviter les conflits internes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il s'agit de développer l'établissement dans son ensemble en laissant suffisamment d'espace pour les intérêts individuels des facultés ou des membres du personnel académique.

Tableau 1 Points essentiels à prendre en considération pour établir des structures internes d'assurance qualité (résumé des auteurs basé sur Nickel, 2007)

Lectures complémentaires

Si vous voulez en apprendre plus et lire d'autres ouvrages sur la planification stratégique, les ouvrages suivants pourraient vous intéresser :

- Keller, G. (1983). *Academic strategy*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Maassen, P. (1992). Strategic planning, B. Clarc & G. Neave (Éd.), *Encyclopedia of Higher Education*. Oxford : Pergamon Press.
- Nickel, S. (2007). *Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen : Konzepte, Instrumente, Umsetzung (Nr. 94)*. Gütersloh : CHE.
- Zbaracki, M. (1998). The rhetoric and reality of TQM. *Administrative Science Quarterly*, 43(3), 602–636.

Chapitre 3

Systèmes internes de gestion de la qualité en tant que parties intégrantes de la gestion stratégique

3	Systèmes internes de gestion de la qualité en tant que parties intégrantes de la gestion stratégique	37
3.1	Définition des objectifs stratégiques	38
3.2	Analyse stratégique	39
3.3	Développement stratégique	43
3.4	Mise en œuvre stratégique	44
3.5	Contrôle stratégique	46



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- étudier et analyser des approches de la planification stratégique et de la gestion du changement en tant qu'éléments de base permettant de réunir les différents points de vue des divers niveaux de direction des EES ;
- définir des techniques d'évaluation appropriées qui conviennent aux acquis d'apprentissage ;
- examiner la différenciation des stratégies émergentes et délibérées relatives à la question de la mise en œuvre stratégique.

3 Systèmes internes de gestion de la qualité en tant que parties intégrantes de la gestion stratégique

Nous avons déjà appris qu'il existe une forte corrélation entre la gestion interne de la qualité et la gestion stratégique des établissements d'enseignement supérieur. Dans leur rôle en tant qu'acteurs du changement au sein des établissements, les gestionnaires de la qualité contribuent à assurer les changements stratégiques au sein de leurs établissements d'enseignement supérieur. En fonction de l'ancrage structurel / institutionnel, les responsables de l'assurance qualité pourraient être en mesure d'exercer une influence directe sur la planification stratégique. C'est pourquoi il convient de ne pas sous-estimer leur rôle. Par le biais d'instruments et de processus, les gestionnaires de la qualité sont en mesure d'ajouter des preuves importantes aux processus décisionnels. En outre, ils jouent un rôle important dans l'élaboration d'un positionnement stratégique sur des problèmes du moment, parce qu'ils ont une vision claire de la performance de l'établissement, de ses capacités, de ses points forts et de ses points faibles.

Pour assumer ce rôle et intégrer une cellule d'assurance qualité interne, nouvellement formée, dans les processus internes de l'enseignement supérieur, il faut une connaissance détaillée des procédures et des structures de gestion stratégique. Les sous-chapitres suivants en fournissent la base.

Sur la base du **modèle classique de gestion stratégique** (Mintzberg, 1979), l'élaboration des stratégies pour l'enseignement supérieur est présentée en cinq étapes :

Le modèle de gestion stratégique de Mintzberg

- a) Définition des objectifs stratégiques (3.1)
- b) Analyse stratégique (3.2)
- c) Développement stratégique (3.3)
- d) Mise en œuvre stratégique (3.4)
- e) Contrôle stratégique (3.5)

Étant donné que les buts et mesures des différents processus institutionnels peuvent varier énormément, nous souhaitons présenter les étapes applicables à tous les processus stratégiques et ajouter des points de vue spécifiques concernant l'assurance qualité interne.

La classification des processus de gestion stratégique ne devrait pas être conçue comme un modèle normatif dont la logique séquentielle doit être respectée. L'expérience montre que les étapes peuvent être corrélées. En décrivant ci-dessous les phases de la gestion stratégique, nous entendons offrir un guide pour l'action et systématiser les tâches et les processus.

3.1 Définition des objectifs stratégiques

L'instrument le plus important pour le développement stratégique est la formulation d'objectifs organisationnels par les décideurs clés en exercice dans l'établissement d'enseignement supérieur. Ce point est important surtout parce que la réalité du terrain montre que beaucoup d'organisations s'attèlent à la définition des objectifs du projet après avoir mis en œuvre les premières mesures et étapes.

Lorsque nous définissons des objectifs concrets, nous devons prendre en considération l'axe stratégique du projet. S'intéresse-t-on au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage ou à une stratégie des ressources humaines pour recruter des experts ayant des compétences diverses pour élaborer une large approche de recherche, ou encore à l'internationalisation ou à un programme global d'assurance qualité ?

Lorsque nous définissons des objectifs, nous devons prendre en considération cinq étapes :

Cinq étapes pour définir des objectifs

1. Rechercher des objectifs : Tout d'abord, il faut trouver des objectifs adéquats et appropriés pour l'établissement. Une analyse environnementale, des enquêtes (sur les milieux professionnels et d'insertion des diplômés par exemple) ou une analyse des concurrents pourraient se révéler utiles. Voici quelques questions clés pouvant être posées : Quel est notre but ou notre problème et que voulons-nous réaliser avec notre solution ? Qu'est-ce qui paraît opportun et que font les autres ? Qu'est-ce qui correspond à la situation actuelle de l'établissement d'enseignement supérieur ?

2. Opérationnaliser des objectifs : Les objectifs devraient être formulés clairement. Ils doivent être définis avec précision en termes d'étendue, de responsabilités et de délais possibles.

3. Analyser des objectifs : Les objectifs devraient être intégrés dans ce qu'il est convenu d'appeler un système d'objectifs afin de permettre la vérification de leur niveau de priorité et de leur faisabilité. Voici quelques questions clés : Les buts sont-ils compatibles entre eux ? Quel objectif est plus / moins important ? Quelle priorité accorde-t-on à la réalisation de l'objectif A ou B ? Les objectifs peuvent-ils être atteints dans le cadre du délai défini et avec les capacités requises (argent / infrastructures / personnel) ?

4. Mettre en œuvre les objectifs : Les objectifs devraient être coordonnés entre toutes les personnes concernées. Cela implique que plus tôt les parties intéressées sont associées aux décisions sur les objectifs, plus grande sera la probabilité qu'elles s'identifient avec l'ensemble du processus.

5. Réfléchir sur les objectifs : Les objectifs sélectionnés devraient faire l'objet d'une réflexion continue pendant la totalité du processus stratégique et devraient être adaptés voire révisés, si nécessaire.

Principe SMART de Doran

Le principe SMART de (Doran, 1981) peut s'avérer utile pour la définition des objectifs. Il fournit un cadre clair et essentiel pour définir et gérer des objectifs. Selon Doran, les objectifs devraient répondre à cinq critères, à savoir être :

- a) **Spécifiques** – définir un domaine spécifique à améliorer
- b) **Mesurables** – quantifier les progrès ou au moins suggérer un indicateur des progrès

- c) **Attribuables** – préciser qui s'en chargera
- d) **Réalistes** – indiquer quels résultats peuvent être réellement atteints
- e) **Liés au Temps** – préciser quand le ou les résultats pourront être atteints.

Note : *Ces critères ne disent pas que tous les objectifs doivent être quantifiés à tous les niveaux de la gestion. C'est la combinaison de l'objectif et de son plan d'action qui est l'élément le plus important. C'est pourquoi la gestion de la qualité devrait se concentrer tant sur les objectifs que sur les actions.*

Rôle d'un gestionnaire de la qualité dans le processus de définition des objectifs stratégiques

Un gestionnaire de la qualité pourrait se voir confier un mandat pour effectuer les missions suivantes en vue de soutenir le processus de définition d'objectifs stratégiques :

- définir un domaine spécifique à améliorer ;
- quantifier un indicateur de progrès ;
- spécifier qui se chargera de cet objectif ;
- indiquer quels résultats peuvent être réellement atteints ;
- préciser quand le ou les résultats pourront être atteints.

Le gestionnaire de la qualité devrait rassembler ces informations dans une brève note à des fins de documentation. Tout ce qui a été convenu doit être documenté pour servir de preuve et de référence. Ainsi, vous disposez d'une base fixe pour de nouvelles discussions et accords avec les différentes parties intéressées dans les comités et conseils concernés.

Si vous voulez réaliser une réflexion assez large sur les objectifs stratégiques, vous devriez réunir les décideurs clés pour en discuter de façon approfondie. En fonction des missions et des partenariats de l'établissement, cette rencontre peut concerner des parties prenantes externes. Il est important d'investir suffisamment de temps dans une telle réunion pour définir des objectifs stratégiques appropriés en tant que base fondamentale de toute planification stratégique future.

Une fois les objectifs stratégiques définis, il est possible de procéder à d'autres étapes d'adaptation avec d'autres décideurs formels ou informels mais cela dépendra de la structure de l'établissement concerné. Vu la structure anarchique à faible couplage des établissements d'enseignement supérieur, il est à recommander de tenir compte des retours d'informations dès le début.

Pendant ce processus, le gestionnaire de la qualité pourrait, par exemple, utiliser les données pour valider les objectifs stratégiques définis, c'est-à-dire vérifier si les objectifs sont appropriés, mesurables et donc applicables à l'établissement d'enseignement supérieur.

3.2 Analyse stratégique

Les objectifs définis devraient ensuite être consolidés sur la base d'une analyse stratégique. Par exemple, vous pourriez organiser un atelier SWOT pour évaluer les points forts, les points faibles, les opportunités et les menaces des différents objectifs et analyser les problèmes sous-jacents en détail.

 **Analyse SWOT**

Une analyse SWOT est une méthode de planification structurée utilisée pour évaluer les points forts, les points faibles, les opportunités et les menaces sur les des objectifs. Cette méthode a été élaborée dans les années 1960 à la Harvard Business School pour analyser la gestion stratégique des entreprises. L'analyse SWOT peut être aussi transposée pour les établissements d'enseignement supérieur. Par exemple, c'est un outil assez largement utilisé pour analyser différents processus, p. ex. le traitement des propositions de financements de tiers. L'analyse SWOT implique de déterminer les résultats et potentiels de l'organisation et de son environnement et d'établir des prévisions concernant la réalisation des objectifs. Elle permet d'obtenir un portrait précis de l'établissement d'enseignement supérieur, ce qui est important lorsqu'il faut définir des procédures et des lignes d'action dans un processus de planification stratégique et assurer le suivi subséquent des performances.

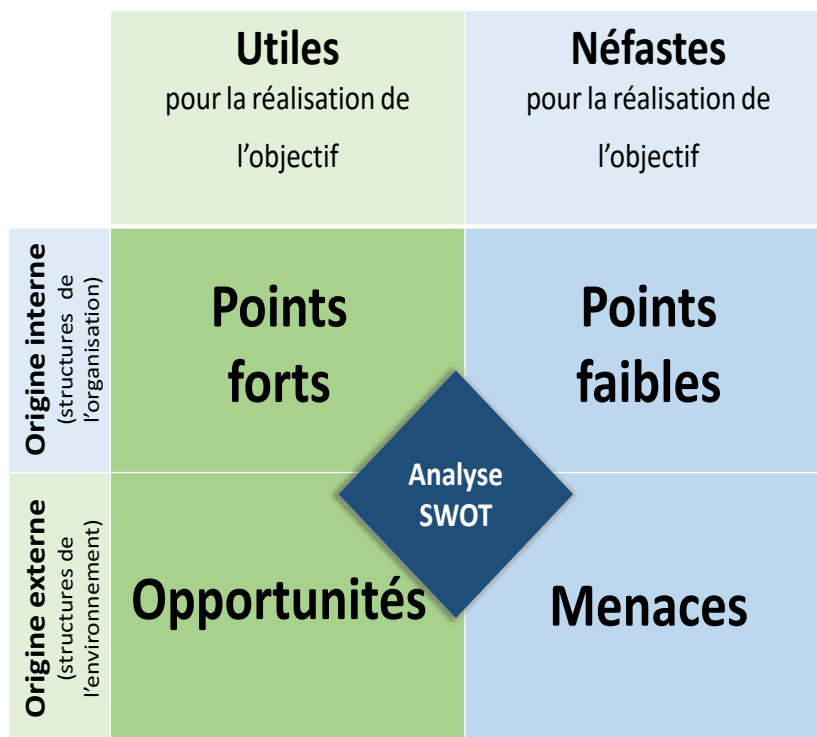


Figure 5 Analyse SWOT (illustration des auteurs)

Analyse de
l'environnement
de l'organisation

Pour analyser l'environnement d'une organisation, il existe plusieurs outils d'analyse utilisés dans la gestion des entreprises, notamment l'analyse du macro-environnement ou l'analyse de la structure du secteur. Toutefois, ces outils ne sont pas réellement adaptés au contexte de l'enseignement supérieur. Müller-Böling (1998) a élaboré une matrice pour l'analyse de l'environnement des établissements d'enseignement supérieur, dont l'utilisation est recommandée (voir Tab. 2).

Tendances Types d' environnement	Tendances actuelles dans l'environnement concerné	Effets de ces tendances sur l'EES	Opportunités et risques qui en résultent pour l'EES
Environnement interne de l'EES (professeurs, personnel académique, administ- ration)			
Environnement lié à la demande (étudiants à temps plein et / ou à temps partiel, employeurs, pourvo- yeurs de financements tiers, anciens)			
Environnement public (ministère, commun- auté, médias, société)			
Macro-environnement (évolutions démogra- phiques, économiques ou politiques, mutations sociales, technologiques et culturelles)			

Tableau 2 Analyse des tendances environnementales pertinentes pour l'enseignement supérieur (illustration des auteurs, basée sur Müller-Böling 1998, 27)

L'analyse interne de l'établissement d'enseignement supérieur peut être soutenue par des sondages, des enquêtes et une analyse de données statistiques. Toutefois, gardez bien à l'esprit que ces investigations supplémentaires n'ont de sens que s'il existe déjà une conscience (théorique) du groupe cible, des problèmes et des domaines à analyser. Vérifiez par ailleurs quelles données sont déjà disponibles et potentiellement utiles.

Analyse
interne
de l'EES

Parfois, nous constatons que la phase de la gestion stratégique des établissements d'enseignement supérieur consacrée à l'analyse est menée par un prestataire externe. Deux raisons particulières poussent à opter pour cette solution. Premièrement, un point de vue externe peut être utile pour réaliser une analyse précise des points forts et des points faibles. L'analyse interne peut être biaisée par de mauvais liens d'appartenance

ou par un manque d'objectivité dans le cas de chasses gardées de décideurs. Deuxièmement, beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur ne se sont pas encore dotés des cellules capables de traiter une analyse interne basée sur une méthodologie.

Cette situation offre aux cellules d'assurance qualité une bonne opportunité de garantir les normes méthodologiques d'une analyse SWOT et de gérer ces processus au sein de l'établissement. De plus, elle peut offrir aux gestionnaires de la qualité une chance de se spécialiser en recherche institutionnelle — un domaine scientifique qui trouve son origine dans la gestion de l'enseignement supérieur aux États-Unis.

Recherche institutionnelle

La recherche institutionnelle (RI) est une approche de la recherche dérivée de la recherche sur l'enseignement supérieur aux États-Unis. La RI se concentre sur la collecte et l'analyse de données internes à l'établissement en tant que base pour explorer le système organisationnel de l'établissement ou ses éléments et leurs fonctions au sein de ce système. Les résultats devraient fournir des données empiriques et analytiques pour sous-tendre les processus de planification stratégique et de prise de décisions

Volkwein (1999, 17) attribue à la recherche institutionnelle les quatre objectifs et rôles suivants :

Rôle & culture organisationnels	Buts et publics cibles	
	Formatifs et internes ...pour amélioration	Sommatifs et externes ...pour responsabilité
Administratifs & institutionnels	Décrire l'institution – Unité de R.I. en tant qu'autorité en charge de l'information	Présenter le meilleur scénario – Unité de R.I. en tant que spécialiste de la communication
Académiques & professionnels	Analyser les alternatives – Unité de R.I. en tant que service d' analyse des politiques	Fournir des preuves impartiales de l'efficacité – Unité de R.I. en tant que centre universitaire et de recherche

Tableau 3 Quatre objectifs et rôles de la recherche institutionnelle (illustration des auteurs, basée sur Volkwein 1999, 17)

3.3 Développement stratégique

Au cours de cette phase, on passe de la planification à l'exécution et des mesures concrètes sont élaborées pour atteindre les objectifs stratégiques. L'élément clé consiste à élaborer des plans d'action adaptés et structurés pour atteindre les objectifs définis. Ces plans d'action reposent sur les constatations de la phase d'analyse précédente. Ils peuvent être structurés en fonction des questions suivantes :

- a) Que faut-il faire ?
- b) Quel est le délai disponible ?
- c) Quelles sont les ressources disponibles (personnel / argent / infrastructures) ?
- d) Quels sont les indicateurs permettant de mesurer la réussite ?

Dans le cadre du développement stratégique, des plans d'action alternatifs devraient être fournis afin de permettre aux décideurs de dresser l'ordre des priorités et de sélectionner une alternative adaptée. Vu les spécificités de la structure des établissements d'enseignement supérieur et la dichotomie entre, par ex., le niveau exécutif et les programmes d'étude, l'administration et le personnel académique, les professeurs et les assistants de recherche, il est recommandé de concevoir des ensembles d'actions comme des concepts multi-couches : Cela signifie qu'un plan d'action doit se composer des éléments suivants :

Concevoir
un plan
d'action
approprié

- a) une description compréhensible.
- b) un calendrier réaliste, assorti de différentes échéances réalisables pouvant être évaluées sur la base du programme d'action.
- c) une gestion des ressources basée sur des calculs réalistes.
- d) une structure de lignes d'action et de flux de travaux incluant des responsabilités claires.
- e) une planification des flux de communication accompagnant les flux de travaux.
- f) une planification de l'assurance qualité.
- g) une formulation d'indicateurs de réussite.

La conception de tels plans d'action permet une planification participative. Toutefois, une participation plus large n'est très souvent réalisée que durant la phase suivante de mise en œuvre stratégique.

À la fin de la phase de développement, vous devriez avoir conçu un plan d'action qui repose sur les objectifs stratégiques définis et qui énumère les points forts et les points faibles en tant que situation de départ. Basé sur des actions et des échéances concrètes, ce plan d'action mène à un concept de développement global.

3.4 Mise en œuvre stratégique

Dans les établissements d'enseignement supérieur, la mise en œuvre stratégique est lancée par le processus décisionnel formel mené par les conseils ou comités responsables. En ce qui concerne les processus décisionnels, nous devons tenir compte du fait que chaque pays a ses propres législations définissant les responsabilités et l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, y compris leurs conseils et comités respectifs aux différents niveaux centralisés et décentralisés.

La planification de la mise en œuvre stratégique inclut la planification d'un processus de communication entre les comités concernés, qui permet des discussions sur des questions stratégiques importantes et, par conséquent, la constitution de majorités claires pour des objectifs et des lignes d'action. Plus tôt les membres des comités sont associés à l'ensemble du processus stratégique, plus grande est la probabilité qu'ils s'identifient au processus et aux objectifs définis.



La mise en oeuvre stratégique

La mise en œuvre stratégique est le processus qui consiste à traduire une stratégie choisie de l'organisation aux fins d'atteindre des objectifs stratégiques. Elle est définie en affectant des ressources à l'appui des stratégies choisies. Elle inclut diverses activités de gestion visant à enclencher une stratégie, à mettre en œuvre des mécanismes de contrôle appropriés qui assurent le suivi des progrès, et ainsi à atteindre à terme les objectifs stratégiques.

La mise en œuvre stratégique peut aussi être définie comme la façon dont une organisation devrait développer, utiliser et combiner les structures organisationnelles, les systèmes de contrôle et la culture pour suivre des stratégies qui contribuent à lui donner un avantage concurrentiel et à améliorer sa performance.

Participation au processus de mise en œuvre stratégique

Compte tenu de l'éventail d'actions et de l'impact de la stratégie choisie, les établissements d'enseignement supérieur devraient procéder à une analyse détaillée des parties intéressées afin d'associer toutes les parties intéressées pertinentes. La participation de l'ensemble de l'établissement d'enseignement supérieur pendant tout le processus de développement stratégique contribue à inclure le savoir-faire des membres de l'organisation, à accroître l'acceptation du processus stratégique et à vérifier la logique et l'exhaustivité d'un plan stratégique.

Les actions suivantes peuvent faciliter la participation au sein des établissements d'enseignement supérieur :

- a) Formation de cycles d'experts ;
- b) Organisation d'événements centrés sur la planification stratégique, ouverts à tous les membres de l'établissement ;

- c) Présentation et discussion de la stratégie au sein des conseils de faculté, de l'organe de représentation des étudiants, des unités de recherche ou dans d'autres forums de discussion ouverts.;
- d) Mise en place d'un forum en ligne qui facilite les retours d'informations et les interactions sur la planification stratégique.

Si vous projetez d'élargir la participation, vous devez veiller à formuler une stratégie qui soit ouverte aux idées et influences des membres de l'établissement d'enseignement supérieur prenant part aux discussions. Des conflits pourraient aussi voir le jour. Toutefois, rien n'est plus frustrant qu'un processus de communication qui paraît transparent mais qui, au final, se révèle être un « forum fermé » dans lequel les intérêts majoritaires ne sont pas appréciés. Pendant un processus de participation, certains éléments d'une stratégie seront totalement supprimés tandis que d'autres seront peut-être ajoutés. Henry Mintzberg a élaboré un modèle théorique qui illustre comment un projet de stratégie évolue en une stratégie émergente de l'établissement.

Modèle de mise en œuvre stratégique de Mintzberg

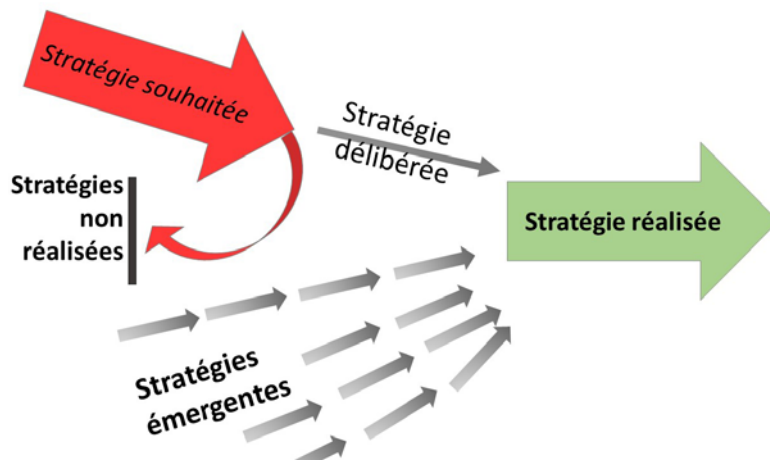


Figure 6 Stratégie voulue et stratégie émergente (illustration des auteurs, basée sur Mintzberg 1987)

Cette illustration montre le processus de mise en œuvre de la stratégie. Pour commencer, une stratégie voulue est soumise à délibération et à réflexion par les décideurs et, ainsi, déjà délimitée. Lorsque l'on élargit la participation, des comportements, objectifs et points de vue inhérents au sein de l'établissement se fondent en une stratégie émergente avec la stratégie calculée (délibérée). Le résultat peut être une harmonisation des deux positions de départ au sein de la stratégie réalisée.

Ce modèle soulève une question clé : Comment gérer les intérêts conflictuels au sein de l'organisation ? Si l'établissement est en mesure de formuler des processus stratégiques clairs et axés sur les buts, qui tiennent aussi compte d'importants intérêts de parties prenantes internes, il pourra probablement amorcer un processus de changement fructueux.

Principaux motifs d'échec de la mise en œuvre

- manque d'appropriation et de responsabilité ;
- manque de communication ;
- les décideurs perdent de vue les objectifs à long terme ;
- les objectifs stratégiques définis sont trop nombreux ;
- la mise en œuvre n'est pas discutée au cours du processus de planification stratégique ;
- absence de rapport sur l'état d'avancement ;
- manque de soutien pour les décisions une fois que celles-ci ont été prises.

3.5 Contrôle stratégique

Le contrôle stratégique repose principalement sur des indicateurs de suivi destinés à mesurer la réussite du plan d'action mis en œuvre. De plus, l'observation continue des groupes cibles et des changements possibles joue un rôle important (voir Module 4).

Contrôle stratégique

Le terme contrôle stratégique décrit le processus de suivi de l'élaboration et de l'exécution des plans stratégiques. Il s'agit d'une forme spécialisée de contrôle de gestion. Le plus important, ce n'est pas d'analyser les erreurs commises plus tôt mais d'identifier les corrections nécessaires pour piloter l'établissement d'enseignement supérieur dans la direction souhaitée.

Le contrôle stratégique implique l'élaboration d'un système de suivi qui garantit la diffusion aux parties intéressées concernées des informations sur l'évolution d'indicateurs pertinents au sein des établissements d'enseignement supérieur (contrôle de données). De plus, un tel système de suivi devrait mettre en évidence le succès des plans d'action par rapport aux objectifs stratégiques définis, sur la base de données quantitatives et qualitatives (suivi des performances).

Le Module 4 a déjà donné quelques instructions utiles sur la façon d'appliquer ces principes dans les établissements d'enseignement supérieur (voir section 2.3.2 du Module 4).

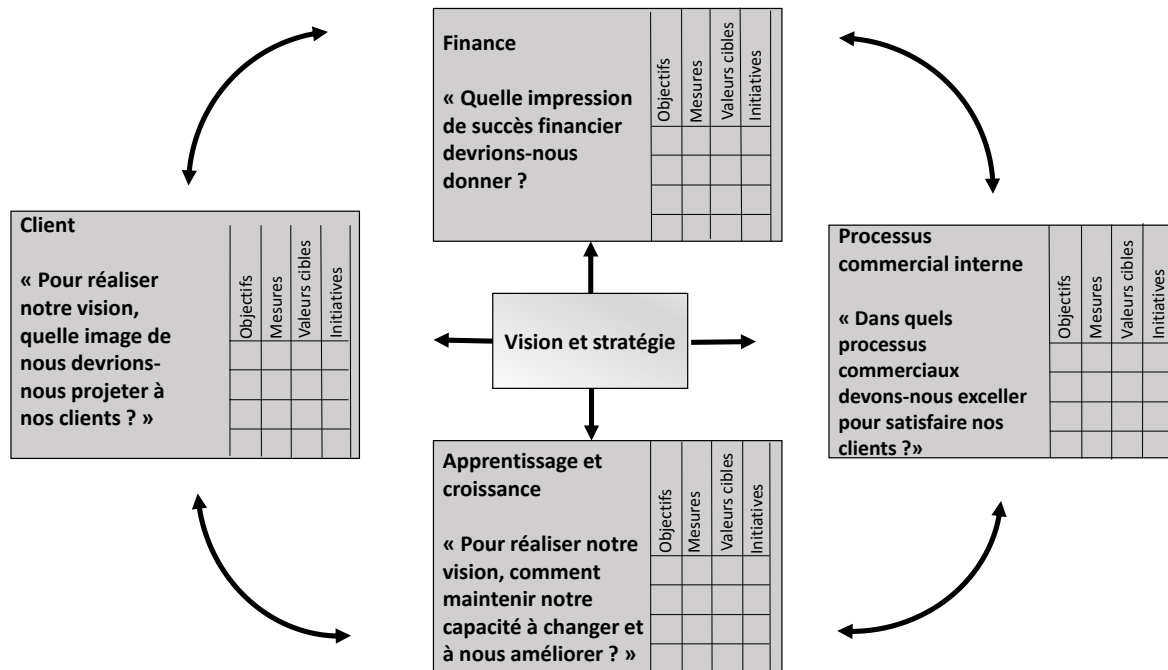


Figure 7 Tableau de bord équilibré (adapté de Scheytt, 2007)

Éléments standard du contrôle stratégique

- articulation des *résultats stratégiques* recherchés ;
- description des *activités stratégiques* à effectuer (corrélées à des ressources gérées spécifiques) pour atteindre les résultats requis ;
- définition d'une *méthode de suivi des progrès* dans la réalisation des résultats et des activités stratégiques (généralement via le suivi d'un petit nombre de mesures de la performance et de valeurs cibles connexes ; voir aussi le Module 4) ;
- identification d'un *mécanisme d'intervention efficace* qui permettrait aux observateurs (généralement les dirigeants de l'organisation) de modifier / corriger / adapter les activités de l'organisation lorsque les buts ne sont pas atteints.

Compte tenu d'une telle gestion stratégique lors de la mise en place de systèmes internes de gestion de la qualité, nous pouvons maintenant nous demander comment les gestionnaires de la qualité peuvent agir pour influencer ces processus et de quels outils ils ont besoin pour pouvoir assumer un rôle si difficile d'agent de changement. Le chapitre suivant vous fournira à cet effet une introduction à la gestion du changement et examinera les deux modèles fondamentaux de changement, l'un de Kurt Lewin, l'autre de John Kotter, en tant que base pour gérer les processus de changement au sein d'établissements d'enseignement supérieur.

Questions et tâches à accomplir

1. Imaginez que vous soyez responsable de la création et de la mise en œuvre d'une stratégie visant à renforcer l'apprentissage en ligne dans votre établissement d'enseignement supérieur. Veuillez décrire brièvement comment vous concevriez le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la stratégie. Qui associeriez-vous au processus, à quel moment et comment ? Veuillez systématiser vos pensées et idées dans un projet de plan d'action.
2. Après avoir conçu et mis en œuvre un plan d'action pour votre propre projet d'assurance qualité décrivez les difficultés que vous avez rencontrées au cours de la conception de votre plan d'action et dites dans quelle mesure ce plan a été utile pour la mise en œuvre de votre projet.

Lectures complémentaires

- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Middaugh, M. F. (1990). The nature and scope of institutional research, J.B. Presley (Éd.), *Organizing effective institutional research offices. New directions for institutional research*, 66, 35-48. San Francisco : Jossey-Bass.
- Muralidharan, R. (2004). A framework for designing strategy content controls. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(7), 590–601.

Des informations cruciales, des données contextuelles et des bonnes pratiques figurent sur la page d'accueil de l'Association for Institutional Research (AIR) :

- Association for Institutional Research (AIR). Data and Decisions for Higher Education. Récupéré le 5 janvier 2015 de <https://www.airweb.org/pages/default.aspx>

Chapitre 4

Gérer le changement au sein des établissements d'enseignement supérieur

4	Gérer le changement au sein des établissements d'enseignement supérieur	51
4.1	Comment le changement se produit-il ? Modèles de changement.....	51
4.2	Fonctions dans le processus de changement ?	60
4.3	Facteurs de succès et limites des processus de changement	62



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- appliquer l'approche de la gestion du changement comme base lorsque vous utilisez des modèles, méthodes et techniques pour des procédures et obstacles organisationnels typiques ;
- appliquer aux processus de changement des méthodes et techniques concrètes basées sur le modèle de changement par phases de Kurt Lewin et sur l'adaptation en huit phases de John Kotter ;
- établir un rapport d'évaluation pour des programmes d'études ;
- identifier les différents rôles et fonctions de la haute direction et des responsables de l'assurance qualité à prendre en considération dans la gestion des processus de changement ;
- différencier les facteurs de succès et les limites des processus de changement dans les établissements d'enseignement supérieur.

4 Gérer le changement au sein des établissements d'enseignement supérieur

La gestion du changement est un fondement très important de l'assurance qualité interne. L'introduction de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est influencée dans une large mesure par l'idée d'une nouvelle gestion publique (voir Module 1, chapitre 2) et, de ce fait, par un programme de changements institutionnels.

4.1 Comment le changement se produit-il ? Modèles de changement

Le théoricien des organisations, James March, définit le changement organisationnel comme un

« ensemble complexe de réactions parallèles de différentes parties d'une organisation sur des parties de l'environnement qui sont reliées les unes aux autres de diverses manières. »

(traduit de March & Lingen 1990, 190)

Le monde évolue rapidement et les organisations devraient changer aussi afin de pouvoir survivre et réussir dans cet environnement en pleine mutation. Dès lors, il n'est nullement surprenant que le marché des théories de la gestion du changement soit assez vaste. Deux des modèles les plus connus et les plus cités sont ceux de Kurt Lewin et de John Kotter.

Marqué par les mouvements d'émigration d'Allemagne en 1947 et cherchant à savoir comment tenir compte des processus de changement culturel pour résoudre les conflits sociaux, Kurt Lewin a conçu un modèle en trois étapes pour l'élaboration d'une transformation sociale (voir Lewin, 1947, 34 et seq.).

Le modèle de Lewin représente un schéma simple et pratique permettant de comprendre les processus de changement au sein de groupes sociaux. Il consiste en trois étapes : **Déverrouillage, changement et verrouillage** :

1. Déverrouillage

Lewin qualifie de « déverrouillage » la préparation du changement. Le but de cette phase est de faire prendre conscience du fait que le statu quo bloque l'organisation et que des changements sont nécessaires. Par conséquent, la communication est très importante : Les parties intéressées concernées doivent être informées et associées aux discussions sur les changements nécessaires et sur la logique sous-tendant ces changements. En communiquant de la sorte, vous amèneriez les parties intéressées concernées à mieux accepter et soutenir les changements planifiés. Ce processus exige du temps.

Avec son analyse dite « du champ de force », Lewin a élaboré une méthode permettant d'analyser les forces motrices et les freins qui, dans une situation, soutiennent ou bloquent la réalisation d'un certain objectif et de trouver la situation dans laquelle nous atteignons un (nouvel) équilibre.

Le modèle en trois étapes de Kurt Lewin pour l'enclenchement d'une transformation sociale

Exemple d'une analyse du champ de force :

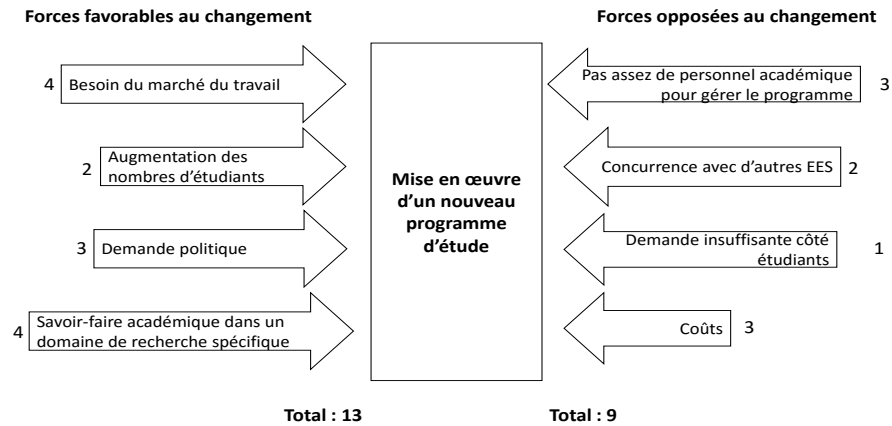


Figure 8 Analyse du champ de force (illustration des auteurs, basé sur Mind Tools Corporate, 2015)

Un gestionnaire de la qualité peut obtenir un mandat pour pratiquer une analyse de ce type en tant que base pour mener d'autres actions.

2. Changement

Pendant cette deuxième phase, nous réalisons les changements. L'organisation « déverrouillée » peut maintenant commencer à « changer », ce qui prend aussi du temps. L'introduction de changements est renforcée et soutenue par un engagement visible de la direction et par un accompagnement ou une formation permettant d'associer les parties intéressées concernées. Ainsi, les incertitudes peuvent être réduites et les parties intéressées concernées peuvent apprendre à participer au changement.

Un gestionnaire de la qualité peut être désigné pour surveiller et faciliter cette phase d'introduction de changements.

3. Verrouillage

La troisième phase vise à s'habituer aux changements mis en œuvre. Les nouveaux processus doivent être intégrés et totalement internalisés dans l'organisation afin qu'ils en deviennent partie intégrante. Cela signifie que la phase de verrouillage vise à stabiliser et consolider le nouveau statu quo après la transformation.

À cette fin, les processus modifiés doivent faire l'objet d'un suivi continu, afin qu'ils restent axés sur la réalisation des objectifs définis. Il est donc très important que les parties intéressées concernées ne retournent pas à leurs anciens comportements et aux flux de travaux abolis.

On pourrait affirmer que la phase de verrouillage devient obsolète vu le besoin constant de changement au sein des organisations. Toutefois, sans cette phase, l'organisation pourrait être piégée dans une phase de transition, où les membres du personnel ne savent plus comment agir correctement, ce qui pourrait dégrader leur performance. De plus, il serait plus difficile de lancer un autre processus de changement avec efficacité.

À ce stade aussi, des gestionnaires de la qualité peuvent être désignés pour garantir que les changements sont incorporés dans les procédures opérationnelles journalières et deviennent partie intégrante de la culture de l'organisation (p. ex. en soulignant les aspects positifs du processus de changement, en fêtant les résultats fructueux des procédures modifiées, etc.).

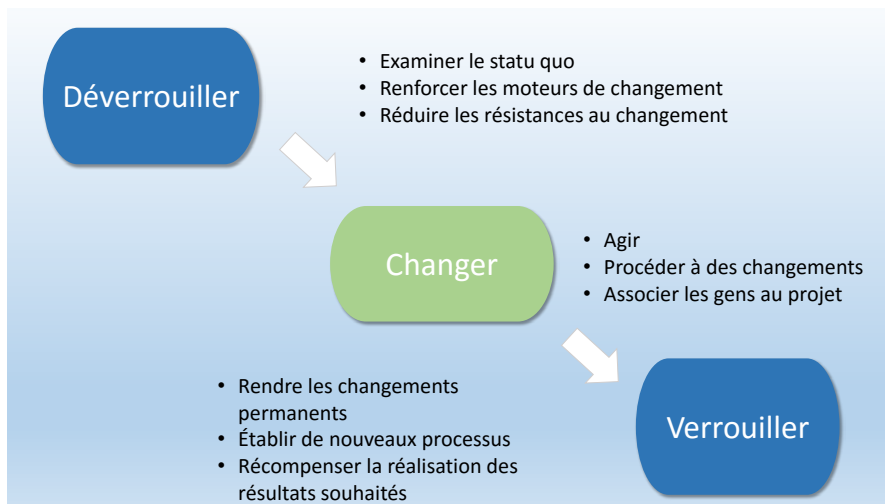


Figure 9 Le modèle de changement de Lewin « Le changement en trois étapes : Déverrouillage, changement et verrouillage des normes d'un groupe » (illustration des auteurs, basé sur Lewin, 1947)

Douze étapes pratiques à suivre par un gestionnaire de la qualité pour accompagner les processus de changement

Déverrouillage

1. Définir ce qu'il faut changer et analyser l'état actuel de l'établissement d'enseignement supérieur pour rechercher les moteurs de changement et les freins au changement ;
2. Veille à ce que la haute direction soutienne le processus de changement et y joue un rôle actif ;
3. Analyser les parties intéressées (internes / externes) en vue d'identifier celles qui sont concernées par le processus de changement ;
4. Créer un message convaincant expliquant les raisons du changement et communiquer ce message à tous les membres du personnel concernés ;
5. Gérer les doutes et préoccupations des membres du personnel et y être ouverts ;

Changement

6. Communiquer et décrire continuellement les avantages du processus de changement ;
7. Préparer toutes les parties intéressées concernées aux effets du changement sur leurs tâches et fonctions via un processus continu d'accompagnement et de formation ;
8. Expliquer comment le changement est opérationnalisé en flux de travaux ;
9. Prévoir de nombreuses opportunités de participation du personnel et processus concrets ;

Verrouillage

- 10. Intégrer les changements dans la culture de l'organisation ;
- 11. Identifier les moteurs de changement et les freins au changement pendant le processus de mise en œuvre du changement ;
- 12. S'assurer le soutien et la participation active de la direction ;
- 13. Établir des boucles de rétroaction et créez un système de mesures incitatives.

Le modèle de Lewin reste largement utilisé et sert de base à de nombreux autres modèles de changement, surtout dans le secteur économique. Un des modèles les plus avancés dans le contexte de la recherche organisationnelle est celui de John Kotter.

Le modèle de changement en huit étapes de John Kotter

John Kotter a introduit son **modèle de conduite du changement en huit étapes dans son livre *Leading Change*** (Kotter, 1996). Ce succès de librairie à l'échelon international est considéré comme révolutionnaire dans le domaine de la gestion du changement⁵.

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons le modèle de changement en huit étapes de Kotter. Ce modèle fournit une feuille de route expliquant comment réaliser des changements dans l'organisation en huit étapes clés. Il se concentre sur la façon de prendre conscience des contraintes et blocages potentiels et de les gérer pendant un processus de changement.

Ci-après nous exposons les liens entre chaque étape du modèle de Kotter et le rôle d'un gestionnaire de la qualité dans les processus de changement⁶.



Figure 10 Processus de changement en huit étapes (illustration des auteurs, basé sur Kotter, 1996)

5 Dans son ouvrage suivant, *The Iceberg Is Melting* (Alerte sur la banquise) (Kotter, 2006), il développe son modèle en huit étapes en une allégorie sur les pingouins. Il y relate l'histoire d'une colonie de pingouins en Antarctique menacée par la fonte de la banquise. Le lecteur apprend comment les pingouins prennent conscience de cette nouvelle, comment ils font face au risque et tentent de rassembler leur courage pour trouver des moyens appropriés mais non conventionnels de gérer cette évolution.

6 Exposé basé sur Mind Tools Corporate, voir site web Mind Tools Corporate. (2015). Essential Skills for an Excellent Career. Page du site https://www.mindtools.com/pages/article/newPPM_82.htm* (dernière consultation le 25 mai 2015).

Étape 1 : Instauration d'un sens de l'urgence

Pour introduire des changements dans votre organisation, vous aurez besoin d'un solide soutien de nombreux membres de l'organisation. Par conséquent, vous devez développer une perception de l'urgence du changement dans votre organisation. La haute direction de l'organisation, en particulier, doit faire preuve d'un engagement clair à ce stade précoce. Kotter recommande qu'au moins 75% de la haute direction soient convaincus de la nécessité de changer.

La réalité montre qu'il n'est pas aisé de rallier des membres du personnel motivés et prêts à participer à un processus de changement. Généralement, les gens n'aiment pas l'idée du changement. C'est pourquoi vous devez être bien préparé et convaincant. Ne présentez pas une histoire superficielle basée sur de mauvaises statistiques et sans arguments mais expliquez clairement et de façon compréhensible l'urgence du changement, ce qui doit être changé et pourquoi. Illustrez les risques et défis probables à gérer mais clarifiez les avantages et effets positifs qui résulteront du changement.

Que pouvez-vous faire en tant que gestionnaire de la qualité dans votre établissement :

- commencer par examiner le statu quo de l'organisation ;
- identifier et étudier les risques et les menaces potentiels mais aussi les grandes opportunités ;
- communiquer les avantages et les effets positifs par rapport aux risques potentiels ;
- la communication devrait toujours être ouverte, honnête et convaincante ;
- reconnaître et illustrer les effets négatifs d'un rejet du changement ;
- fournir des preuves externes à l'organisation qui montrent qu'un changement est nécessaire ;
- demander un appui extérieur pour renforcer votre argumentation ;
- développer la motivation, la participation active et le soutien.

Étape 2 : Créer une coalition guide

Pour convaincre les gens qu'un changement s'impose, il est utile de constituer une coalition guide qui soutient ce changement. Il faut surtout convaincre la direction de votre organisation d'encourager ostensiblement le processus de changement. Pour introduire des changements, vous devez rassembler une coalition de personnes influentes dont le pouvoir découle de diverses sources (p. ex. en termes de fonction, de statut, de savoir-faire, de liens politiques). Une fois constituée, votre « coalition du changement » doit travailler comme une équipe afin de développer une perception de l'urgence et de donner un élan en faveur de la nécessité de changer. Elle doit notamment examiner, dans un dialogue ouvert, les risques et les conflits liés au changement planifié, en tenant compte de tous les points de vue au sein de la coalition. Veillez toujours à ce que l'équipe favorable au changement connaisse et suive le modèle de changement que vous avez convenu.

Que pouvez-vous faire en tant que gestionnaire de la qualité dans votre établissement :

- identifier les décideurs clés au sein de votre organisation, ainsi que les parties intéressées clés ;
- rallier les dirigeants clés au changement en montrant enthousiasme et volonté d'aboutir ;
- s'assurez-vous qu'on a un bon éventail de représentants des différents départements et niveaux ;
- solliciter de ces personnes la confiance et un fort engagement émotionnel ;
- encourager l'esprit d'équipe et souligner le travail d'équipe au sein de la coalition en faveur du changement ;
- analyser son équipe pour en déceler les points forts et les points faibles.

Étape 3 : Élaborer une vision partagée du changement

Après avoir constitué une équipe forte et créative, commencez à élaborer une vision du changement. À cette fin, discutez des différents concepts et idées circulant dans l'équipe au sujet d'une telle vision. Les questions à discuter pourraient être : Quel avenir voyez-vous pour l'établissement dans les 5, 10 et 15 prochaines années ? Quel changement faut-il opérer ? Révélez les réponses et les concepts et élaborer une vision générale qui soit claire et compréhensible pour tous les membres de l'organisation et qui les aide à comprendre votre projet de plan d'action pour le changement.

Que pouvez-vous faire en tant que gestionnaire de la qualité dans votre établissement :

- acquérir une connaissance complète des valeurs et du statu quo de l'organisation ;
- élaborer un résumé qui illustre l'avenir souhaité pour votre organisation ;
- créer une vision qui décrive l'avenir souhaité et qui pilote les efforts sur la voie du changement ;
- créer une stratégie pour exécuter cette vision ;
- créer des plans d'action clairs et précis pour mettre en œuvre le changement ;
- veiller à ce que votre coalition pour le changement et vous soyez compris et que vous puissiez décrire cette vision en quelques minutes.

Étape 4 : Communiquer la vision

Après avoir créé une vision, vous devez communiquer celle-ci à tous les membres de votre établissement. Comme cette vision sera le fondement de tous les processus et actions de changement, vous devriez l'intégrer dans vos flux de communication chaque fois que c'est possible, afin qu'elle reste à l'esprit de tout un chacun. Selon le bon principe qu'il faut joindre l'acte à la parole, montrez l'exemple aux autres afin que ceux-ci comprennent ce que vous attendez d'eux.

Que pouvez-vous faire en tant que gestionnaire de la qualité dans votre établissement :

- faire souvent la promotion de la vision du changement et en parler ;
- maintenir une communication simple et honnête ;
- tenter des méthodes de communication nouvelles et différentes pour partager les nouvelles stratégies ;
- incorporer votre vision dans chaque aspect des opérations ;
- s'attaquer ouvertement et honnêtement aux préoccupations et angoisses des gens ;
- mettre en évidence et faciliter de nouveaux modèles de comportement en montrant vous-même l'exemple ;
- appliquer votre vision à tous les aspects des opérations.

Étape 5 : Supprimer les obstacles

Outre les avantages et les effets positifs, tout changement s'accompagne aussi d'obstacles et de réticences à vaincre. Relevez ces défis ouvertement dès le début. Avec votre coalition pour le changement, convenez de solutions appropriées qui soient aussi acceptables pour les parties intéressées concernées. Sur ce plan aussi, il est important de communiquer de façon transparente au sujet des obstacles et de leurs effets sur le processus de changement. Cherchez comment vaincre ces obstacles au processus de changement et réfléchissez bien à la façon de vous y prendre.

Que pouvez-vous faire en tant que gestionnaire de la qualité dans votre établissement :

- changer les structures et actions qui sapent gravement la vision ;
- encourager une gestion proactive du risque et des idées et actions non traditionnelles ;
- obtenir des retours d'informations systématiques et récompensez les gens pour leur participation active au changement ;
- veiller à la compatibilité des structures de l'organisation avec votre vision du changement ;
- assurer un suivi constant de l'ensemble du processus.

Étape 6 : Créer des victoires à court terme

Rien ne motive plus que le succès. Un premier succès motive les membres de votre organisation à poursuivre les actions prévues dans le processus de changement. Sans cela, critiques et arguments obstructionnistes pourraient prévaloir et faire peser une chape négative sur le processus de changement. Votre équipe doit donc créer non seulement des objectifs à long terme mais aussi des objectifs à court et à moyen termes qui soient réalistes et réalisables.

Les succès à court terme servent quatre buts importants :

1. Ils donnent un retour d'informations sur la validité et la disponibilité de la vision ;
2. Ils donnent une reconnaissance et des encouragements aux membres du personnel ;
3. Ils renforcent la confiance dans le processus de changement ;
4. Ils réduisent le pouvoir des critiques ;

Toutefois, veillez à ne pas surcharger d'objectifs le projet de changement. L'absence de réussite pourrait mettre en péril toute l'initiative de changement.

Que pouvez-vous faire en tant que gestionnaire de la qualité dans votre établissement :

- élaborer des objectifs clairs et réalisables pour améliorer la performance et définir des systèmes de mesure appropriés ;
- commencer par de petits changements réalisables rapidement et qui suscitent peu de critiques ;
- rechercher des objectifs de changement que vous pouvez concrétiser sans l'aide de critiques ;
- choisir des objectifs d'un bon rapport coût / efficacité, faciles à réaliser ;
- utiliser une analyse approfondie de vos objectifs pour éviter des échecs ;
- récompenser ceux qui contribuent à atteindre les objectifs définis.

Étape 7 : Consolider et développer le changement :

Après avoir envisagé des objectifs à court terme, il faut travailler intensément à des objectifs à long terme. Des changements réels ne peuvent être réalisés qu'à long terme et exigent persévérance et patience. Cela signifie que vous devez poursuivre continuellement vos projets de changement, rechercher les besoins d'améliorations et inclure ces améliorations dans le processus en cours.

Que pouvez-vous faire en tant que gestionnaire de la qualité dans votre établissement :

- utiliser la crédibilité accrue tirée des premiers succès ;
- analyser ce qui a bien fonctionné et ce qui a mal tourné chaque fois que vous avez atteint un jalon du processus ;
- adapter ou réviser les objectifs de changement sur la base des résultats, si nécessaire ;
- tirer des leçons de l'idée d'amélioration continue ;
- faire monter ou embaucher des travailleurs qualifiés pour mettre en œuvre votre vision ;
- Maintenir la fraîcheur des idées en amenant de nouveaux meneurs de changement dans votre coalition du changement.

Étape 8 : Ancrer les changements dans la culture de l'entreprise

Un processus de changement devient une réussite s'il devient partie intégrante de la culture organisationnelle de votre établissement. Cela signifie que la vision que vous avez définie au début est intégrée dans le processus et les flux de travaux quotidiens. Vous devriez tenir compte du fait qu'il faut beaucoup de temps avant que les gens ne commencent à agir selon une telle vision automatiquement et sans remettre tout en question.

Un suivi continu devrait aussi garantir que les processus et flux de travaux modifiés fonctionnent et maintiennent le cap. De plus, il est important que les dirigeants de l'organisation continuent à soutenir les processus modifiés et à y participer activement. Cela vaut aussi pour le personnel existant. Si les parties intéressées concernées retombent dans leurs anciennes routines et procédures de travail, le changement ne peut réussir et vous pourriez vous aussi retourner à la case départ. En outre, de nouveaux dirigeants recrutés

après le processus de changement devraient être informés des changements apportés et des conséquences qu'ils pourraient devoir envisager pour leur propre comportement au sein de l'organisation.

En résumé, le modèle de Kotter peut être un guide pratique pour créer, mettre en œuvre et consolider les changements en général, y compris au sein d'établissements d'enseignement supérieur. Il donne quelques indications importantes à envisager pour planifier un processus de changement, pour constituer une coalition pour le changement, pour organiser des processus et des flux de travaux en vue d'effectuer ce changement, pour institutionnaliser le changement et pour poursuivre la politique de changement amorcée.

Toutefois, veuillez garder à l'esprit que, comme pour tout modèle, liste de vérification ou directive, ce n'est qu'un modèle qui ne pourra probablement pas être copié tel quel pour effectuer le processus de changement qui vous aurez à gérer (voir [chapitre 2](#) du présent livre). La réalité est toujours différente de la théorie. Cela signifie que ce modèle peut vous donner des explications, recommandations, stimulants importants à envisager dans votre propre processus de changement, mais que vous devriez utiliser votre propre créativité et votre intuition pour trouver le changement et la méthode à utiliser qui conviennent le mieux à votre établissement.

Que pouvez-vous faire en tant que gestionnaire de la qualité dans votre établissement :

- élaborer de nouveaux processus qui renforcent les valeurs de changement ;
- relater les succès remportés dans le processus de changement ;
- inclure les idées et valeurs du changement dans la formation des nouveaux membres du personnel ;
- reconnaître publiquement les membres clés de votre coalition du changement et donner une visibilité à leurs contributions ;
- créer des plans pour remplacer les principaux dirigeants du processus de changement lorsque ceux-ci passent à autre chose ;
- ne pas abandonner tant que vous n'avez pas obtenu les comportements et résultats requis.

Huit signes d'échec. Difficultés et problèmes pour un gestionnaire de la qualité (d'après Kotter, 1996) :

1. Sous-estimer les difficultés à surmonter pour faire sortir toute la direction et les membres du personnel de leur routine confortable ;
2. Avoir des membres de la coalition sans aucune expérience du travail en équipe à des postes dirigeants et qui, dès lors, sous-estiment l'importance de la coalition ;
3. Trop d'objectifs déroutants et incompatibles pouvant pousser l'organisation dans la mauvaise direction ;
4. Pas assez de communication à tous les niveaux pour rappeler aux gens les objectifs souhaités et les processus et flux de travaux requis pour atteindre ces objectifs ;
5. Incapacité de se défaire de parties intéressées et structures puissants qui résistent au processus de changement ;
6. Absence de buts à court terme définis et mesurés – le sens de l'urgence peut s'éteindre ;
7. Déclarer victoire avant que les changements ne se soient profondément ancrés dans la culture opérationnelle de l'organisation ;
8. Ne pas s'assurer que la génération suivante de hauts dirigeants comprenne la stratégie de transformation.

4.2 Fonctions dans le processus de changement ?

Pour tout processus de gestion de changements, il faut définir et désigner les responsables et leurs diverses fonctions au sein du processus. Pour faire avancer les processus de changement dans des établissements d'enseignement supérieur, il faut deux rôles différents au sein du paradigme de changement. D'après Roger (1983), il y a, d'une part, « le leader d'opinion » et, d'autre part, « l'agent de changement ».

Leaders
d'opinion

Les leaders d'opinion sont souvent des membres de la direction de l'établissement d'enseignement supérieur. Ils décident de ce qu'il faut faire, organisent les majorités politiques au sein de leur établissement tout en convainquant le plus grand nombre de parties intéressées possible et ils ouvrent la voie vers des évolutions. En bref, le leader d'opinion tente de préparer l'environnement politique intra-institutionnel à la mission d'assurance qualité de l'établissement.

Agents de
changement

Les agents de changement sont, à certains égards, encore plus importants pour le processus de changement en tant que tel. Encadré par des processus d'innovation et de changement plus généraux, leur rôle est de clarifier les faits pertinents et, de plus, de préparer les décisions qui seront finalement prises par la direction de l'établissement. Ils n'ont pas nécessairement une connaissance scientifique plus approfondie du domaine dont les processus doivent être modifiés. Dans beaucoup de processus de changement observés au sein d'organisations, ils ont un rôle purement formel, destiné à accélérer ou à élargir les processus. Toutefois, en assumant leurs tâches, les agents de changement servent de « gardiens » pour les flux d'informations et pour les processus. Les agents de changement sont des références pour la mise en œuvre durable d'un processus

de changement. Leur rôle réel dans l'établissement d'enseignement supérieur est d'agir comme conseiller personnel, comme facilitateur ou comme « professionnel de l'enseignement supérieur » (Schneijderberg & Merkator, 2012).

La gestion du changement crée une bipolarité dans les rôles. Les rôles de « leader d'opinion » et d'« agent de changement » sont à la fois liés et distincts. Leur relation s'apparente à la célèbre théorie du mandant-mandataire. Très brièvement, on peut considérer le rôle du leader d'opinion comme celui du mandant et le rôle de l'agent de changement comme celui du mandataire. Le mandant a réellement intérêt à ce que le mandat soit exécuté de façon correcte et efficace. Le mandataire a réellement intérêt à exécuter le mandat de façon correcte et efficace parce qu'il n'a aucun intérêt à perdre le mandat. Ainsi donc, la théorie du mandant-mandataire vise à renforcer la compatibilité entre les motivations et les intérêts du mandataire et du mandant. La compatibilité n'est pas facile à atteindre mais, dans le cadre de la conception organisationnelle et de la durabilité du changement, elle est indispensable.

Jensen & Meckling (1976) utilisent le concept de contrat pour illustrer cette relation complexe :

« Nous définissons une relation de mandat comme un contrat dans lequel une ou plusieurs personnes (le ou les mandants) engagent une autre personne (le mandataire) pour exécuter, en leur nom, un service qui implique la délégation d'une partie du pouvoir décisionnel au mandataire. Si les deux parties à cette relation sont des agents de maximisation de l'utilité, on a de bonnes raisons de croire que le mandataire n'agira pas toujours dans le meilleur intérêt du mandant. »
(traduit de Jensen & Meckling 1976, 308)

Vu ce concept, la relation mandant-mandataire peut être source de conflit au sein de votre organisation. Une compétence générique nécessaire à tous les niveaux des fonctions liées à l'assurance qualité est un sens aigu de la diplomatie. Comme indiqué ci-dessus, la recherche d'un juste équilibre entre les intérêts des uns et des autres et la création de majorités politiques constituent d'importants domaines d'action et nécessitent des compétences diplomatiques telles que le respect et la reconnaissance mutuels ainsi que la prudence politique.

Vu les expériences en cours en matière de mise en œuvre de systèmes internes de gestion de la qualité, nous pouvons observer qu'il existe au moins trois niveaux, ce qui implique l'existence de trois rôles à prendre en considération : Un (vice-)recteur, un directeur de l'assurance qualité et un gestionnaire de la qualité. Une telle structure ternaire pour une assurance qualité durable ne s'applique pas uniformément à tous les établissements d'enseignement supérieur. Les rôles et niveaux peuvent varier selon l'organisation structurelle de l'établissement. Certains établissements d'enseignement supérieur pourraient n'avoir qu'un seul responsable de l'assurance qualité placé immédiatement sous l'autorité du recteur. D'autres pourraient avoir une unité complète d'assurance qualité faisant partie de l'administration. D'autres encore peuvent avoir des structures organisationnelles encore plus différentes pour leur système de gestion de la qualité (voir aussi Module 1, chapitre 4). Dans certains pays francophones (Mali, Sénégal...etc.) le responsable de l'assurance qualité, même s'il dépend directement du recteur ou du vice-recteur, travaille dans le cadre d'une cellule / commission interne d'assurance qualité (CIAQ) avec des missions et une organisation claires.

Au vu de l'approche à trois niveaux susmentionnée, la préparation de votre établissement à des processus et lignes hiérarchiques liés à l'assurance qualité pourrait se faire selon le schéma suivant :

- a) (Vice-)recteur. Il assume le rôle de « leader d'opinion », fait idéalement partie de la haute direction de l'établissement d'enseignement supérieur et, comme souligné ci-dessus, fera preuve de prudence politique et affirmera son intention de rendre l'établissement apte à répondre aux objectifs de qualité.
- b) Directeur de l'assurance qualité. Il fait partie des cadres moyens et, en tant que tel, sert d'interface entre les intérêts de la direction centrale et les personnes qui assument la responsabilité décentralisée des processus décentralisés d'assurance qualité. Il peut être considéré comme un lobbyiste défendant deux causes.
- c) Gestionnaire de la qualité. Il s'agit d'un expert qui assume le rôle formel de responsable de la mise en œuvre de processus liés à la qualité et peut donc être considéré comme l'agent de changement.

4.3 Facteurs de succès et limites des processus de changement

Nous résumerons dans les pages qui suivent quelques facteurs clés qui, de notre point de vue, sont fondamentaux pour mener à bien des processus fructueux de gestion du changement dans les établissements d'enseignement supérieur. Avant tout, vous ne devriez pas sous-estimer le caractère organisationnel des établissements d'enseignement supérieur et, par conséquent, devriez rester très sceptiques vis-à-vis de l'application de modèles de changement économiques ou techniques dans les établissements d'enseignement tels que le « remodelage des entreprises », la « gestion allégée » ou (plus proche encore de la question de l'assurance qualité) l'approche de la « gestion de la qualité totale (GQT) ». Il peut être néfaste d'utiliser ces concepts prétendument testés pour effectuer une gestion du changement dans un établissement d'enseignement supérieur parce que ces concepts n'intègrent que très peu des perspectives des sciences comportementales si essentielles pour des processus de changements organisationnels. Nombre d'auteurs examinent ce qu'il faut faire et ce qu'il faudrait éviter pour mener à bien une gestion du changement. Nous pensons, ici aussi, notamment à des chercheurs spécialisés dans l'étude des organisations tels que Kotter (1996), Yukl (1994), mais aussi von Rosenstiel et Cornelli (2003).

En nous basant sur les fondements théoriques de la gestion du changement mais aussi en nous appuyant sur des expériences très pratiques de la mise en œuvre de systèmes internes de gestion de la qualité, nous exposons, dans les paragraphes qui suivent, quelques facteurs de succès et quelques freins. Il importe de garder à l'esprit qu'il n'est pas possible d'épingler et mettre en évidence des facteurs précis en tant que conditions suffisantes pour réussir une réforme. Ce sont plutôt tous les facteurs pris ensemble qui constituent un fondement qui favorise des processus de changement. Par ailleurs, vous devez tenir compte du fait que ces facteurs dépendent fort de modèles comportementaux élémentaires de la culture organisationnelle qu'Edgar Schein appelle des « hypothèses fondamentales » (Schein, 1985). Ces modèles peuvent être très hétérogènes, même au sein d'organisations qui ont le même passé culturel et systémique. Les facteurs énumérés ici concernent l'introduction d'un système interne de gestion de la qualité et concrétisent donc des recommandations plus générales :

Facteurs de succès pour l'introduction d'un système interne de gestion de la qualité :

- L'assurance qualité requiert une impulsion intra-organisationnelle charismatique en faveur du changement, qui corresponde aux valeurs de base de l'établissement (c.-à-d. une conscience accrue de l'importance de permettre un enseignement de haute qualité) ;
- Des pressions extérieures en faveur d'un changement (« la perception de l'urgence », Kotter, 1996) peuvent faciliter l'introduction de l'assurance qualité interne. D'après le modèle de Kotter pour la gestion du changement, ces pressions en faveur d'un changement peuvent être renforcées et parfois même intensifiées artificiellement par des parties intéressées internes ;
- L'assurance qualité devrait être capable de résoudre plusieurs problèmes de l'établissement restés non résolus afin d'augmenter la probabilité que le changement soit accepté ;
- Le changement est un processus chronophage (« On n'a pas bâti Rome en un jour »). D'après les expériences des auteurs, il faut environ 15 ans pour élaborer des systèmes internes de gestion de la qualité depuis l'idée initiale jusqu'à la pleine efficacité. L'organisation devrait vouloir introduire un tel système et être capable de le faire. Néanmoins, il faut non seulement de la persévérance mais aussi la capacité de transformer les processus de changement en « victoires rapides », c'est-à-dire trouver des solutions rapides à de petits problèmes et défis qui durent depuis longtemps (par exemple, fournir des données décentralisées sur la gestion de la qualité, améliorer les conditions de travail en termes d'infrastructures, de mentorat et d'aide aux étudiants, gérer le dialogue entre le personnel enseignant et les étudiants, abolir les procédures bureaucratiques superflues, etc.) ;
- Pour développer un système interne de gestion de la qualité, il faut disposer de ressources garanties à long terme. Vérifiez constamment si les ressources financières, humaines et matérielles sont garanties ou s'il faut tenir compte de certains changements. C'est pourquoi, dans les établissements au financement insuffisant et souvent sans ressources propres importantes- c'est souvent le cas des institutions publiques d'Afrique francophone qui attendent essentiellement leurs ressources de l'Etat- les recteurs, vice-recteurs et responsable de la qualité doivent imaginer des stratégies viables de recherche de moyens pour le développement du système interne de gestion de la qualité. Ils doivent surtout faire inscrire les financements adéquats dans les budgets, dans les plans opérationnels de dépenses ou dans les accords de partenariat ;
- Les systèmes de gestion de la qualité dans les systèmes d'enseignement supérieur sont des concepts multi-couches. Un gestionnaire de la qualité doit communiquer et, finalement, former des coalitions avec la direction de l'établissement, avec les parties intéressées qui mettront le projet en œuvre à différents niveaux, avec le personnel enseignant et avec d'autres parties intéressées par le changement dans les établissements d'enseignement supérieur, afin que les processus de changement soient garantis ;
- Un système de gestion de la qualité doit conserver une documentation de ce qui a été fait mais doit éviter documentation et paperasserie non essentielles car la paperasserie ne contribue généralement pas à améliorer la qualité des études. Gérer une assurance qualité interne, ce n'est pas simplement consigner des informations pour les conserver dans une vitrine ;
- Yukl (1994) nous apprend que le leadership est un processus qui consiste à influencer d'autres personnes. Dans cette optique, des directeurs de la qualité contribuent grandement à guider une organisation vers la réalisation de ces buts en créant un climat qui influencera les attitudes, la motivation et le comportement des travailleurs. Il importe en particulier qu'ils ne se bornent pas à parler de la qualité mais appliquent eux-mêmes les idées d'amélioration continue de la qualité et soient ouverts à de meilleures suggestions et solutions ;

Facteurs de succès pour introduire un SGQ

- La communication est essentielle et devrait être prise en considération à toutes les étapes de la mise en place d'un système interne d'assurance qualité. Participation et délégation des responsabilités sont, à cet égard, les maîtres mots et peuvent être traduits, par exemple, par la mise en place d'un groupe directeur, par l'organisation de formations de niveau avancé ou par un débat conscient et ouvert sur les arguments qu'opposent les critiques.

En arrivant avec une liste de choses à faire et à ne pas faire, vous pourriez en fait transformer tous ces facteurs positifs en leur opposé négatif et vous rendre compte des écueils à éviter. De plus, d'autres facteurs ne peuvent pas être déduits simplement ex negativo de la liste précédente.

Facteurs susceptibles de freiner l'introduction d'un système interne de gestion de la qualité :

Freins à
l'introduction
d'un SGQ

- Un excès de projets simultanés de changement pourrait entraver la capacité de l'organisation à exécuter ces projets. Souvent, les établissements d'enseignement supérieur n'abordent pas un problème unique mais souhaitent traiter plusieurs sujets de réformes et de gestion du changement. En conséquence, l'assurance qualité interne pourrait entrer en conflit avec l'initiative d'apprentissage en ligne ou avec la stratégie de recherche de l'établissement d'enseignement supérieur. Le tout peut être réalisable si l'établissement a une forte différenciation interne mais si les réels gestionnaires du changement — les chercheurs et le personnel enseignant — sont les mêmes dans tous les cas, la réforme des structures de l'établissement d'enseignement supérieur atteint ses limites ;
- Malheureusement, les taux de rotation des travailleurs sont généralement élevés parce que les projets de changement peuvent aider des parties intéressées à franchir l'étape suivante dans leur plan de carrière. Lorsque la logique d'un processus en est affectée, ne fût-ce que faiblement, cela peut limiter les perspectives de réussite.

Par principe, vous devez évaluer avec réalisme ce que l'on attend d'un processus de changement dans les établissements d'enseignement supérieur. En général, la propension des établissements d'enseignement supérieur à initier des processus de changements institutionnels substantiels et durables est considérée comme très faible et une direction qui affiche un optimisme excessif vis-à-vis des réformes s'expose au ridicule. Les établissements d'enseignement supérieur sont généralement des organisations bien équilibrées en termes de structure interne. Les approches des réformes ne sont souvent visibles qu'à la surface car les équilibres de force n'encouragent les changements que lorsque des pressions externes rassemblent des acteurs internes. Des processus stratégiques de changement de type descendant ne produisent généralement pas les effets escomptés (voir Bogumil. J. e.a., 2013) et de vrais processus stratégiques ascendants sont rares et peu documentés. Ces observations sont étayées dans la théorie par des concepts qui définissent les établissements d'enseignement supérieur comme des systèmes à faible couplage (Weick, 1976), des organisations d'experts (Pellert, 2000, 39) ou des anarchies organisées (Cohen et al., 1972). Ces concepts soulignent tous les défis auxquels se heurtent les processus souhaités de gestion des changements organisationnels.

À cet égard, Collins et van der Wende (2002, 23 et seq.) montrent que les processus de changement dans les établissements d'enseignement supérieur doivent être réalisés concrétisés lentement et en douceur pour qu'ils soient non seulement visibles à la surface mais qu'en outre ils s'ancrent au plus profond de l'esprit de résistance au changement de l'organisation. Collins et van der Wende décrivent ces processus (en fait, ils parlent de réformes dans le domaine des TIC) en utilisant l'expression « étirer le moule », faisant comprendre

par là que les structures existantes ne devraient pas être totalement modifiées mais plutôt renforcées ou étirées çà et là.

Questions et tâches à accomplir

1. Réfléchissez aux éventuels points faibles des deux modèles présentés, à savoir celui de Kurt Lewin et celui de John Kotter.
2. Quelles sont les similitudes et les différences entre ces deux modèles ?
3. Quelles étapes du modèle de Kotter sont étroitement liées et pourquoi est-ce important de le savoir ?
4. Quel modèle de changement suivriez-vous personnellement et pourquoi ?
5. Relisez un des documents de développement stratégique de votre établissement d'enseignement supérieur et vérifiez s'il contient des objectifs clairement définis qui soient mesurables et compréhensibles.
6. Résumez les facteurs facilitateurs qui appuient les structures d'assurance qualité interne dans votre établissement. Veuillez examiner vos précédents efforts de changement en vue de la mise en place de structures internes d'assurance qualité et indiquer comment vous pourriez corriger des erreurs potentielles en mettant en œuvre de nouvelles mesures ou en adaptant des processus.

 **Lectures complémentaires**

- Bogumil, J. et.al. (2013). *Modernisierung der Universitäten : Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*. Berlin : edition sigma.
- Burke, W. W. (2002). *Organizational change : Theory and practice*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Cohen, M., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Collins, B., & Van der Wende, M. (2002). *Models of technology and change in higher education : An international comparative survey on the current and future of ICT in higher education*. Twente : CHEPS.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (2008). *A sense of urgency*. Boston, MA : Harvard Business School Publishing.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics I : Concept, method and reality in social science, social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 5–41.
- Luecke, R. (2003). *Managing change and transition*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- March, J. G. (1988). *Decisions and organizations*. New York, N.Y. : Blackwell.
- Miner, J. B. (2005). *Organizational behaviour : Behaviour 1 : Essential theories of motivation and leadership*. Armonk, NY : M.E. Sharpe.
- Pellert, A. (2000). Expertenorganisationen reformieren, A. Hanft (Ed.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis*. (39–55). Neuwied : Luchterhand-Verlag.
- Rosentiel, L. v., & Comelli, G. (2003). *Führung zwischen Stabilität und Wandel*. München : Verlag Franz Vahlen.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership : A dynamic view*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3ème éd.). Upper Saddle River, N.J : Prentice-Hall.

Chapitre 5

La gestion de la qualité et ses liens avec d'autres aspects de la gestion de l'enseignement supérieur

5	La gestion de la qualité et ses liens avec d'autres aspects de la gestion de l'enseignement supérieur ..	69
5.1	Développement des ressources humaines	69
5.1.1	Développement des ressources humaines en charge de l'administration et du service	70
5.1.2	Développement des ressources humaines académiques	71
5.2	Développement organisationnel	74
5.3	Gestion des accords	76
5.3.1	Accords sur les objectifs et les rendements	77
5.3.2	Étude de cas : Accords sur les objectifs et les rendements à l'Université de Duisburg-Essen	78
5.4	Gestion de l'enseignement et de la recherche	81



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- différencier les domaines de la gestion de l'enseignement supérieur et expliquer en quoi ils consistent ;
- expliquer les corrélations fondamentales entre l'assurance qualité et d'autres domaines de la gestion de l'enseignement supérieur, tels que le développement des ressources humaines, le développement organisationnel, la gestion des accords et la gestion de l'enseignement et de la recherche.

5 La gestion de la qualité et ses liens avec d'autres aspects de la gestion de l'enseignement supérieur

5.1 Développement des ressources humaines

Selon Manfred Becker, le développement des ressources humaines couvre

« toutes les mesures d'éducation, de promotion et de développement organisationnel appliquées et évaluées de façon méthodologique, systématique et ciblée par une personne ou une organisation dans le but d'atteindre certains objectifs ».

(traduit de Becker 2009, 4)

Le développement des ressources humaines et le renforcement de la qualité sont intimement liés dans des organisations exigeantes en personnel telles que les établissements d'enseignement supérieur. Il est difficile d'imaginer qu'il soit possible de renforcer la qualité des produits ou des processus d'une organisation sans étudier de plus près le personnel de cette organisation. Toutefois, les établissements d'enseignement supérieur posent des défis particuliers parce qu'il s'agit d'organisations d'experts. Dans le monde, nombre de systèmes d'enseignement supérieur n'envoient généralement pas les professeurs assister à des programmes de formation simplement en raison du statut (juridique) de ceux-ci. De plus, les professeurs utilisent des modes d'apprentissage différents de ceux du personnel administratif, par exemple. Cependant, si vous voulez changer un système complexe tel qu'un établissement d'enseignement supérieur, vous devez résoudre ce paradoxe : un système interne de gestion de la qualité doit se concentrer sur le perfectionnement des membres de l'organisation s'il veut soutenir les processus continus de réflexion et d'apprentissage de l'organisation. De plus, vous pouvez encore renforcer la conscience de la relation étroite entre le développement d'un établissement d'enseignement supérieur, d'une part, et le développement de sa ressource la plus importante (et probablement la seule), son personnel, d'autre part. Le manque très répandu de réflexion stratégique peut être causé par le fait que les parcours dans les carrières scientifiques (obtention d'un diplôme, deuxième diplôme, statut de professeur titulaire) sont souvent interprétés à tort comme du « développement des ressources humaines » — en d'autres termes, les établissements d'enseignement supérieur se voient intrinsèquement comme des organisations de développement des ressources humaines.

Or, des concepts de développement des ressources humaines dans les établissements d'enseignement supérieur devraient être revus surtout en termes de renforcement de la composante stratégique et de la planification. Dans la réalité des établissements d'enseignement supérieur, il s'agit là avant tout d'une tâche de développement organisationnel, vu le niveau de systématisation et la priorité accordée intentionnellement aux processus de qualification. Ce point est particulièrement important car le développement des ressources humaines constitue une contribution cruciale au développement de l'enseignement supérieur dans le contexte des demandes (internes et externes) en matière d'efficacité, d'efficacité et de compétitivité (inter)nationale.

Krumbiegel et d'autres expriment les relations entre développement organisationnel et développement des ressources humaines comme suit : Les établissements d'enseignement supérieur « ne seront à même de gérer les prochaines mesures de développement organisationnel que si le développement des ressources humaines gagne en importance à l'avenir » (Krumbiegel, Oechsler, Sinz, & Vaanholt, 1995, 532).

Dans les paragraphes qui suivent, nous examinons les principes de l'opérationnalisation du développement des ressources humaines au sein des établissements d'enseignement supérieur. Nous adoptons deux points de vue : Le développement des ressources humaines en charge de l'administration et du service et le développement des ressources humaines académiques.

5.1.1 Développement des ressources humaines en charge de l'administration et du service

Alors que le développement des ressources humaines académiques en est encore à ses premiers balbutiements dans l'enseignement supérieur, la plupart des établissements ont déjà établi des départements et postes appropriés pour le développement des ressources humaines en charge de l'administration et du service. Les mesures mises en œuvre visent clairement à améliorer la formation afin de permettre au personnel d'assumer ses tâches administratives et de service de façon efficace et efficiente.

Dans ce contexte, le développement des ressources humaines couvre :

- a) la conceptualisation et la mise en œuvre de programmes internes de formation dans le contexte de processus de changement qui encouragent un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée ou une meilleure formation à la santé ;
- b) l'organisation de formations continues ou d'accompagnements principalement en externe pour les cadres ;
- c) la conceptualisation d'outils de gestion des ressources humaines tels que les évaluations du personnel, les outils d'évaluation des emplois, les processus de sélection structurés etc. ;
- d) la réalisation d'examens de l'organisation et la conception de concepts de changement organisationnel ;
- e) la production d'informations sur les processus de reclassement externe ;
- f) l'organisation de mesures de renforcement de l'esprit d'équipe ;
- g) l'organisation de programmes de réinsertion professionnelle.

Les groupes cibles pour les mesures de développement des ressources humaines sont principalement les secrétariats des facultés et les services des directeurs de facultés ainsi que des cadres moyens.

Les mesures de développement des ressources humaines pour le personnel des niveaux moyens sont moins courantes. Dans ce domaine, il pourrait être intéressant d'adopter des approches qui renforcent les compétences générales et professionnelles et approfondissent les compétences d'organisation. Le but de ces approches devrait être de préparer les travailleurs à des tâches nouvelles ou différentes au sein de l'organisation. En gardant à l'esprit l'assurance qualité interne dans l'établissement d'enseignement supérieur, il peut être envisageable d'offrir aussi des formations à la gestion de la qualité.

Une autre option intéressante est de promouvoir des rotations de personnel en interne, afin que des travailleurs puissent être employés de façon flexible dans différentes unités de l'établissement. Cette approche pourrait favoriser une meilleure compréhension des différents points de vue au sein de processus de gestion du changement et pourrait aider tous les travailleurs à mieux comprendre la pluralité de l'établissement.

5.1.2 Développement des ressources humaines académiques

Les processus de changement initiés dans des établissements d'enseignement supérieur vont de pair avec de nouvelles demandes et exigent donc des compétences supplémentaires de la part du personnel académique. D'une part, ces exigences doivent être définies et précisées. D'autre part, les groupes cibles respectifs doivent avoir la possibilité d'acquérir ces compétences, si nécessaire.

Pour clarifier les choses, prenons le but stratégique de renforcer l'internationalisation de l'établissement d'enseignement supérieur. Ce but entraîne des conséquences très diverses pour les différents membres du personnel : Compétences linguistiques, compétences interculturelles pour être sensibilisés aux différents passés culturels (aspect important pour les collaborations internationales), normes internationales d'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, méthodes d'enseignement adéquates pour les étudiants internationaux, reconnaissance de diplômes internationaux ou conceptualisation de diplômes internationaux communs, etc. Tant le personnel administratif que le personnel académique doivent pouvoir répondre à ces demandes. Les établissements d'enseignement supérieur doivent dès lors adapter leurs activités de développement des ressources humaines en conséquence. Il faut notamment recruter des ressources humaines futures (ou existantes) via des outils adéquats de gestion du personnel pour pouvoir renforcer la performance du personnel et, ainsi, améliorer et renforcer la qualité de la recherche, de l'enseignement et de l'administration. Ce faisant, les établissements d'enseignement supérieur tentent de concurrencer d'autres établissements d'enseignement supérieur (internationaux). De plus, c'est aussi une façon de gérer avec efficacité un budget toujours plus limité, tout en maintenant un niveau de performance élevé et durable en fonction des buts définis dans le plan stratégique de l'établissement.

Exemple d'objectif
stratégique :
l'internationalisation

En Allemagne, la discussion sur le développement des ressources humaines académiques a seulement commencé à s'intensifier ces dernières décennies. Elle s'articule autour d'une question épineuse : Dans quelle mesure est-il possible de « gérer » un professeur allemand et de lui donner des compétences et des savoir-faire supplémentaires (voir Winde, 2006, 9). Toutefois, on peut observer que l'idée qu'un professeur est en soi un expert et, dès lors, n'a pas besoin d'une quelconque formation ou qualification supplémentaire a changé et même le personnel académique est devenu plus ouvert à des concepts nouveaux et novateurs dans le domaine de l'enseignement supérieur. Par exemple, en Afrique francophone, dans les établissements des pays membres du CAMES, la question de la formation des enseignants en pédagogie universitaire a été pendant longtemps un tabou. C'est seulement avec l'adoption du système LMD, qui requiert une nouvelle manière d'enseigner et d'apprendre que la formation pédagogique et didactique des professeurs a été acceptée ou même est devenue obligatoire après le recrutement (cas du Sénégal).

Par exemple, le Royaume-Uni s'est doté d'un cadre de normes professionnelles (UKPSF — UK Professional Standards Framework) reconnu à l'échelon national pour évaluer le succès des services d'enseignement et d'aide à l'apprentissage dans l'enseignement supérieur (voir Higher Education Academy 2015 ; voir aussi l'encadré consacré aux lectures complémentaires).

Le développement des ressources humaines académiques envisage tous les rôles que le personnel académique peut jouer dans les établissements d'enseignement supérieur, à savoir :

Rôles du personnel académique dans les établissements d'enseignement supérieur

- a) enseignant ;
- b) chercheur ;
- c) personne qui s'auto-organise ;
- d) cadre dirigeant qui contrôle et / ou met en œuvre des processus ;
- e) conseiller ;
- f) dirigeant.

Comme les présents livres ne se concentrent que sur l'assurance qualité interne de l'enseignement et de l'apprentissage, nous nous limiterons, dans les paragraphes suivants, à analyser le rôle de l'enseignant.

Instruments pour perfectionner le personnel enseignant

Les outils d'assurance qualité tels que l'évaluation des cours, l'évaluation des modules ou les retours d'informations entre pairs sont étroitement liés au rôle du personnel académique. Tous ces outils sont censés mesurer la performance de l'enseignant et corrélérer cette performance à l'environnement d'apprentissage des cours et, finalement, aux acquis d'apprentissage des étudiants. Cependant, les données collectées ne sont souvent pas utilisées pour le développement des ressources humaines mais uniquement pour donner des retours d'informations au personnel enseignant (voir Module 2).

Les instruments typiques de développement des ressources humaines pour le personnel enseignant sont :

- a) les ateliers de qualification ;
- b) les accords individuels sur les objectifs et les rendements ;
- c) les options / conseils sur les doubles carrières ;
- d) les systèmes de mentorat ;
- e) l'accompagnement.

Un des instruments les plus couramment appliqués est l'atelier de formation. Pour renforcer le rôle d'enseignement, des formations en cours d'emploi sont très souvent proposées. Pour travailler de la façon la plus durable possible, il est recommandé de consulter les résultats des recherches de Joyce et Showers (1980 ; 1996 ; 2002) concernant des concepts de formation en cours d'emploi. Joyce et Showers ont mis au point un modèle en cinq étapes pour décrire la structure de formations en cours d'emploi efficaces : Ces cinq étapes correspondent aux étapes de compétence de la théorie des savoirs essentiels :

1. théorie
2. démonstration
3. pratique
4. rétroactions
5. accompagnement

Au terme d'une analyse empirique, Joyce et Showers (1980) ont découvert que lorsque la matière des ateliers concernait des modifications mineures de la routine pédagogique des professeurs, une structure traditionnelle de formation en cours d'emploi était adéquate. Les études sur l'efficacité de ces composantes de formation ont révélé que la combinaison des quatre premières composantes du modèle était efficace dans

des contextes ciblant la conscience, la connaissance et le développement des compétences. Lorsque l'atelier visait l'intégration et le transfert d'idées assez complexes ou exigeait des modifications importantes des méthodes pédagogiques, notamment lorsque les questionnaires distribués aux étudiants livrent de mauvais résultats, seule la combinaison des cinq composantes — théorie, démonstration, pratique, rétroactions et accompagnement — était compatible avec le transfert des acquis dans les salles de cours (Joyce & Showers, 2002).

Concernant le format de l'accompagnement, il convient d'ajouter que les formats d'encadrement des pairs se sont révélés très bien adaptés. Ils tiennent compte des différences de culture entre facultés et du fait que, dans bien des cultures, les professeurs ne prennent pas de conseils auprès de membres du personnel académique d'un niveau hiérarchique présumé inférieur.

Showers et Joyce (1996) ont formulé des principes fondamentaux d'encadrement des pairs qui peuvent être utiles lorsque l'on planifie un tel programme :

« [...] Voici nos principes d'encadrement des pairs.

1. Lorsque nous travaillons avec des facultés entières, tous les enseignants doivent accepter d'être membres d'équipes d'étude dans le contexte d'un encadrement des pairs. Ces équipes doivent accepter collectivement (a) de pratiquer ou d'utiliser quelque changement que ce soit que la faculté décide de mettre en œuvre ; (b) de se soutenir mutuellement dans ce processus de changement, y compris en partageant la planification des objectifs didactiques et en élaborant du matériel pédagogique ainsi que des leçons ; (c) de collecter des données sur le processus de mise en œuvre et sur les effets de ces changements sur les étudiants par rapport aux buts de l'école.
2. Nous avons jugé nécessaire et important d'omettre les rétroactions verbales en tant que composantes de l'encadrement des pairs. L'activité première des équipes d'étude dans un contexte d'encadrement des pairs est la planification et l'élaboration de cursus et de formations visant à atteindre des buts communs. En particulier lorsqu'ils apprennent des stratégies pédagogiques destinées à générer des acquis d'un niveau supérieur, les enseignants doivent intégrer à leur réflexion leurs objectifs généraux ainsi que les objectifs spécifiques menant à ces objectifs généraux. Une planification collaborative est essentielle pour que les enseignants se répartissent le travail d'élaboration de nouvelles leçons et suites d'unités et utilisent les produits les uns des autres.
3. Lorsque des enseignants tentent de se communiquer des rétroactions, l'activité collaborative tend à se désintégrer. Ceux qui encadrent leurs pairs nous ont dit s'être surpris à formuler des « commentaires relevant de l'évaluation ou de la supervision » alors même qu'il était de leur intention d'éviter de tels commentaires. Les enseignants nous ont dit qu'ils attendent « d'abord les bonnes nouvelles, ensuite les mauvaises » en raison de leurs expériences passées de supervision clinique et ont admis avoir souvent fait pression sur les pairs qui les encadraient pour que ceux-ci aillent au delà de la rétroaction technique et leur livrent « le vrai scoop ». Comme les rétroactions étaient évaluatives ou étaient perçues comme telles, elles ne répondaient pas à nos intentions premières.

Principes de
l'encadrement
des pairs

4. Il convient de noter que l'omission des rétroactions dans le processus d'encadrement n'a pas nui à la mise en œuvre ou à la croissance du nombre d'étudiants (Joyce et Showers 1995) et a grandement simplifié l'organisation d'équipes d'encadrement par les pairs. Avec le recul, il n'est pas difficile de comprendre pourquoi. Apprendre à donner des rétroactions techniques exige une longue formation et beaucoup de temps et ce n'était plus nécessaire une fois que les membres de l'équipe maîtrisaient de nouveaux comportements.
5. Nous avons dû redéfinir la signification du terme « accompagnateur » : lorsque des pairs s'observent mutuellement, celui qui enseigne est l'« accompagnateur », celui qui observe est l'« accompagné ». Dans ce processus, les enseignants qui observent veulent apprendre quelque chose de leur collègue. Le terme « observation » au sens de « rétroaction technique » que nous avons utilisé dans nos études précédentes ne fait nullement débat. En général, ces observations sont suivies de brèves conversations du type « Merci de m'avoir permis d'observer votre travail. J'ai repéré quelques bonnes idées concernant la façon de travailler avec mes étudiants. »
6. Le travail collaboratif des équipes d'encadrement par les pairs dépasse de loin les observations et conférences. Beaucoup pensent que l'essence de la transaction d'encadrement est d'offrir des conseils aux enseignants après ces séances d'observation. Ce n'est nullement le cas. Les enseignants apprennent plutôt les uns des autres tout en planifiant les cours, en élaborant du matériel pédagogique, en s'observant pendant le travail avec les étudiants et en réfléchissant ensemble à l'impact de leur comportement sur l'apprentissage des étudiants. »

(traduit de Showers & Joyce 1996, 14)

5.2 Développement organisationnel

Les interfaces de l'assurance qualité interne et du développement organisationnel sont diverses. Dans un contexte idéal, l'assurance qualité et le développement organisationnel de l'établissement dans son ensemble sont étroitement liés pour établir un système interne d'assurance qualité axé sur les résultats. La réciprocité directe de la relation entre ces deux domaines est bien illustrée par un cycle montrant les fortes interdépendances entre eux.

Tant l'approche expérimentale du développement organisationnel que l'assurance qualité interne se caractérisent par une forte exigence de consentement, autrement dit par une forte exigence de participation des membres de l'organisation. Dans ce contexte, le développement est à la fois un processus et un résultat.

Définition du développement organisationnel

Il existe plusieurs tentatives concrètes de définir le terme « **développement organisationnel** ». Une des définitions les plus souvent citées est celle de Beckhard. Beckhard voit dans le développement organisationnel

« un effort planifié à l'échelle de l'organisation et géré d'en haut pour accroître l'efficacité de l'organisation et sa santé par des interventions planifiées dans les «processus» de l'organisation, basées sur les sciences du comportement. »

(traduit de Beckhard 1969, 9)

Cummings et Wurley ont modifié et étoffé la définition de Beckhard. C'est leur définition qui constituera la base de notre approfondissement de ce terme.

« Le développement organisationnel est une application, à l'échelle d'un système, des connaissances de la science du comportement au développement planifié et au renforcement des stratégies, structures et processus organisationnels en vue d'améliorer l'efficacité d'une organisation. »

(traduit de Cummings & Worley 1997, 2)

Les théories de l'apprentissage organisationnel constituent les fondements sur lesquels s'appuie l'approche du développement organisationnel. On entend par apprentissage organisationnel « le processus visant à améliorer des actions par une amélioration de la connaissance et de la compréhension » (Fiol & Lyles, 1985, 803). Au sein d'une organisation, ce processus est initié, en particulier, lorsqu'il existe une différence entre le niveau actuel d'éducation de l'organisation et les changements qui se produisent dans son environnement et si tous les membres de l'organisation sont prêts à convertir les nouvelles connaissances en actions et processus institutionnels.

Comme nous l'avons déjà vu dans le Module 4, les données qui sont validées par un système interne d'assurance qualité peuvent déclencher ces processus d'apprentissage organisationnel. Pour donner un exemple de l'Université de Duisburg-Essen, certains membres du personnel ont toujours présumé qu'une haute priorité devrait être accordée au soutien au nombre apparemment élevé d'étudiants de première génération. Toutefois, ces sentiments n'ont mené à des actions que lorsqu'une vaste enquête menée en 2009 parmi les étudiants de l'université a montré que plus de la moitié étaient issus de familles sans parcours universitaire et environ 25% de ces étudiants étaient d'origine immigrée. (Universität Duisburg-Essen, 2015) Ces résultats forts mais inattendus ont donné le coup d'envoi à une professionnalisation du personnel de l'université. Ce processus peut être pris comme un exemple d'*apprentissage organisationnel*.

Argyris et Schön (1996) établissent une distinction entre trois formes d'apprentissage : L'apprentissage en simple boucle, l'apprentissage en double boucle et l'apprentissage secondaire. **L'apprentissage en simple boucle** est défini comme une forme d'apprentissage réactif qui tente d'éviter de reproduire des erreurs. Il se positionne au niveau des actions. **L'apprentissage en double boucle** vise à positionner les processus d'apprentissage au niveau des normes ou des buts et à refléter non seulement l'application correcte d'une chose mais aussi l'exactitude de cette chose elle-même. **L'apprentissage secondaire** reflète le processus d'apprentissage lui-même au sein d'une organisation. L'apprentissage fructueux est renforcé et l'apprentissage moins fructueux est rejeté. La qualité de ces processus d'apprentissage et des paradigmes d'apprentissage institutionnel est ici mise à l'épreuve.

Planification structurelle

La planification structurelle est une forme régulière de planification et d'administration des processus de développement organisationnel au sein des établissements d'enseignement supérieur. Les tâches de planification structurelle sont similaires dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur. La planification structurelle vise les capacités et les formes organisationnelles requises pour les tâches académiques, ainsi que la planification, la documentation et la vérification des buts du développement de l'établissement. Nombre de pays ont des législations qui exigent des établissements d'enseignement supérieur qu'ils effectuent des activités de planification, notamment préparent des plans structurels et des plans de développement. De plus, la législation exige souvent que ces établissements publient leur mission et leur vision afin qu'ils aient, en fin de compte, une structure de planification complexe consistant en une définition fondamentale de ce qu'ils sont (mission), une perspective fondamentale de développement (vision) et des activités concrètes de planification à moyen terme (plans de structure, plans de développement). Il est très difficile de changer ces concepts multi-couches et de les adapter aux défis actuels sans saper les fondements mêmes des établissements. La planification structurelle tente de gérer ces situations complexes et de contribuer au développement organisationnel via des étapes concrètes de planification. Elle dépend toujours des circonstances politiques et ministérielles / administratives. Cela vaut pour les établissements d'enseignement supérieur plutôt autonomes mais encore plus pour les établissements centralisés. Par conséquent, la planification structurelle doit relever un défi de taille : Harmoniser les exigences externes et la planification interne.

Dans le meilleur des cas, l'assurance qualité fournit à la fois la base et le suivi de la planification structurelle. Idéalement, ce lien peut être visualisé comme un cycle. Tout comme dans le cycle PDCA déjà mentionné, les activités de planification et d'assurance qualité (ou de mesure de la qualité) sont interconnectées ou se font à tour de rôle. Cette relation étroite entre planification et assurance qualité est aussi la raison de la grande proximité organisationnelle de ces deux domaines au sein de beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur européens.

5.3 Gestion des accords

Le développement organisationnel et l'apprentissage organisationnel peuvent être des processus ascendants mais il existe aussi des outils qui peuvent être utilisés dans un système descendant pour soutenir certaines mesures de développement organisationnel. La gestion des accords est une façon de concrétiser les idées de la nouvelle gestion publique (voir Module 1), en particulier pour ce qui concerne le concept de gestion axé sur les résultats. La gestion d'un établissement d'enseignement supérieur moderne utilise l'instrument que sont les accords sur les objectifs et sur les rendements au moins à trois niveaux différents :

1. entre l'État et le niveau de l'établissement d'enseignement supérieur ;
2. entre l'établissement d'enseignement supérieur et le niveau de la faculté ;
3. entre l'établissement d'enseignement supérieur / la faculté et le niveau de chaque professeur / dirigeant.

Au Sénégal par exemple, des accords sur les performances des universités sont signés avec l'Etat. Ces accords sont appelés contrats de performances (CDP) et permettent aux établissements de recevoir d'importantes ressources additionnelles en fonction de leurs performances académiques, mesurées selon des indicateurs convenus. Les responsables des établissements (recteurs) peuvent à leur tour signer des accords de performances avec les structures internes chargées de participer à la réalisation des objectifs.

La section suivante présente la méthodologie de façon assez générale puis montre comment cette théorie peut être mise en pratique en citant une étude de cas de l'Université de Duisburg-Essen, Allemagne, concernant les accords sur les objectifs et les rendements passés entre la haute direction de l'université et les facultés.

5.3.1 Accords sur les objectifs et les rendements

Pour mettre en œuvre des stratégies, il est possible d'utiliser des accords sur les objectifs et les rendements à différents niveaux. Ces accords comparent l'intérêt stratégique des décideurs avec les besoins et idées du niveau opérationnel. Nickel (2007) étudie les accords sur les objectifs en tant qu'outils de gestion participative au sein des établissements d'enseignement supérieur. Elle souligne que dans les établissements d'enseignement supérieur, cet instrument « est comparativement bien accepté : Les accords sur les objectifs sont considérés comme un « instrument de contrôle doux » ayant un effet communicatif particulier » (Nickel, 2007, 134). Souvent, des mécanismes de dialogue sont mis en place entre les différents niveaux de gestion afin que l'on puisse parvenir à un résultat convenu.

Par ailleurs, Nickel a conçu un modèle qui subdivise le processus typique de négociation en huit étapes (voir Nickel, 2007, 35 et seq.).

Étape 1	Coordination de la stratégie de l'université avec les objectifs des facultés.
Étape 2	Définition des projets et des mesures que les facultés projettent de réaliser pour contribuer à la stratégie de l'université.
Étape 3	Détermination des ressources financières, humaines et matérielles, du budget temps, des responsabilités mutuelles et des possibilités de soutien.
Étape 4	Conclusion des accords sur les objectifs entre la direction de l'université et la direction de la faculté.
Étape 5	Mise en œuvre des projets et des mesures de changement par les facultés.
Étape 6	Compte rendu sur le succès ou l'échec de la mise en œuvre des projets et mesures (si possible sur la base d'indicateurs).
Étape 7	Évaluation et réflexion sur les résultats de l'accord sur les objectifs sous la forme d'une discussion entre la direction de l'université et la direction de la faculté.
Étape 8	Actualisation ou renouvellement des accords sur les objectifs.

Huit étapes pour négocier des accords sur les objectifs

Il est crucial que l'instrument soit doté de systèmes suffisamment vastes de mesures incitatives pour qu'il donne aux parties contractantes des encouragements supplémentaires à honorer les accords — en d'autres termes, les systèmes budgétaires de l'établissement devraient prévoir un budget adéquat pour les mesures incitatives.

5.3.2 Étude de cas : Accords sur les objectifs et les rendements à l'Université de Duisburg-Essen

Pour illustrer le processus des accords sur les objectifs et les rendements, nous revenons à l'étude de cas concernant l'Université de Duisburg-Essen (UDE), présentée au Module 2 (voir Module 2, sous-chapitre 2.5). À l'UDE, les deux cycles — accords sur les objectifs et les rendements et évaluation institutionnelle — constituent les instruments clés de contrôle stratégique interne.

Dans le Module 2, nous avons expliqué le processus d'évaluation institutionnelle à l'UDE en tant qu'instrument permettant d'évaluer les différents domaines de performance (tels que l'enseignement et l'apprentissage, la recherche, les services et la gestion) d'une faculté ou d'une unité centrale de l'université. Les résultats de cette évaluation interne sont utilisés comme base d'informations et de données pour les accords sur les objectifs et les rendements (TPA) internes à l'université. Tous les trois ans, toutes les facultés et unités de services centrales concluent des accords sur les objectifs et les rendements avec le rectorat de l'université. Le processus des TPA est coordonné et accompagné par le département de la planification et du développement de l'enseignement supérieur et par l'unité des ressources humaines pour le contrôle.

Les TPA visent non seulement à utiliser un instrument de contrôle stratégique des performances mais aussi à évaluer le but de la planification et du développement stratégiques de la faculté / de l'unité en fonction de la planification stratégique de l'ensemble de l'université. Par conséquent, les TPA doivent aussi servir à encourager l'innovation. L'université a dès lors réservé un budget dit « d'innovation » pour soutenir les approches novatrices d'activités au sein des facultés / unités.

I. Préparation du processus

Les facultés / unités sont informées de la procédure et des thèmes prioritaires de la planification du développement de l'université pendant une première réunion avec des représentants du rectorat et du département pour la planification et le développement de l'enseignement supérieur.

Supposons, à titre d'exemple, que la haute direction de l'université entende établir et renforcer des structures d'apprentissage en ligne pour l'enseignement et l'apprentissage. Sur la base du TPA, le rectorat de l'université et les facultés peuvent maintenant convenir d'activités concrètes à réaliser conformément à la stratégie d'apprentissage en ligne et de la fourniture de ressources (en termes de budget, de personnel ou d'infrastructures), si nécessaire.

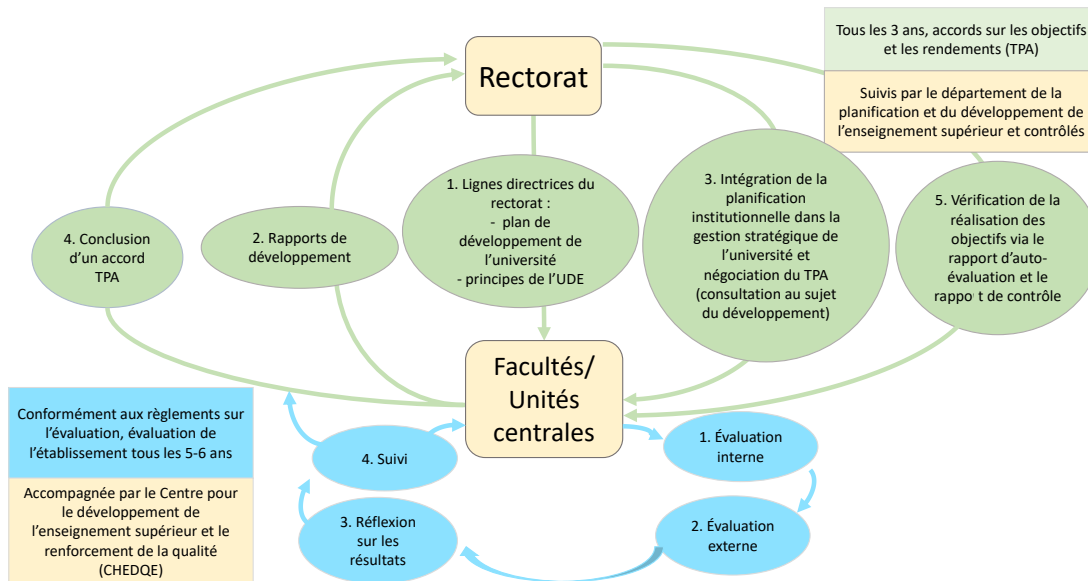


Figure 11 Contrôle stratégique au sein de l'Université de Duisburg-Essen (traduit de l'Université de Duisburg-Essen, 2010)

Le TPA repose sur ce qu'il est convenu d'appeler le rapport de développement, qui fournit des informations sur l'état actuel, sur les perspectives et sur les objectifs stratégiques de la faculté / de l'unité dans les domaines clés que sont l'enseignement et l'apprentissage, la recherche, la gestion de la qualité et les services et la gestion de la diversité. Il est structuré en trois parties : 1. Description de l'état actuel (y compris réalisation et durabilité des objectifs de développement du TPA précédent en fonction de critères de succès mesurables). 2. Planification à long et à court terme d'objectifs stratégiques. 3. Activités à réaliser pour atteindre les objectifs définis dans le cadre temporel du TPA (trois ans).

Tous les six ans, les résultats de l'évaluation institutionnelle sont inclus dans le TPA. Pour réduire les redondances dans les travaux préparatoires, dans ce cas, le rapport d'évaluation (qui a la même structure que le rapport de développement) peut être substitué au rapport de développement.

II. Préparation du rapport de développement ou ajustement du rapport d'évaluation :

Le TPA repose sur ce qu'il est convenu d'appeler le rapport de développement, qui fournit des informations sur l'état actuel, sur les perspectives et sur les objectifs stratégiques de la faculté/de l'unité dans les domaines clés que sont l'enseignement et l'apprentissage, la recherche, la gestion de la qualité et les services et la gestion de la diversité. Il est structuré en trois parties : 1. Description de l'état actuel (y compris réalisation et durabilité des objectifs de développement du TPA précédent en fonction de critères de succès mesurables). 2. Planification à long et à court terme d'objectifs stratégiques. 3. Activités à réaliser pour atteindre les objectifs définis dans le cadre temporel du TPA (trois ans).

Tous les six ans, les résultats de l'évaluation institutionnelle sont inclus dans le TPA. Pour réduire les redondances dans les travaux préparatoires, dans ce cas, le rapport d'évaluation (qui a la même structure que le rapport de développement) peut être substitué au rapport de développement.

III. Négociations sur les accords sur les objectifs et les rendements

Les négociations entre le rectorat et la faculté / l'unité s'appuient sur la phase de préparation susmentionnée et sur quatre documents :

- rapport de développement (voir supra) ;
- le modèle de TPA sur le statu quo (basé sur le TPA précédent) ;
- le modèle de TPA pour le nouveau TPA à conclure ;
- le rapport de contrôle.

Le modèle de TPA sur le statu quo se base sur les performances et les objectifs du dernier TPA. Il présente dans une colonne l'état actuel de mise en œuvre selon les critères de succès définis, y compris une justification en cas de non conformité.

Le deuxième modèle de TPA se rapporte au nouveau TPA. Il doit être complété avec les informations suivantes :

- description des objectifs de développement planifiés ;
- description des activités / performances à réaliser pour atteindre ces objectifs ;
- définition des indicateurs de performance attestant la réussite ;
- définition des besoins financiers et / ou non financiers pour réaliser ces activités.

À titre d'exemple, une faculté peut fixer une augmentation d'au moins 130 nouvelles inscriptions d'étudiants comme indicateur de succès de l'activité planifiée « augmenter le taux de nouvelles inscriptions à l'université ». La faculté peut aussi fixer des exigences, telles que des ressources financières pour les relations publiques ou un soutien de la part du comité de son organe de représentation des étudiants, nécessaires pour atteindre l'objectif défini concernant l'augmentation du nombre de nouvelles inscriptions.

IV. Signature et publication du contrat

Les résultats de la négociation sont consignés dans un accord entre la haute direction de l'université et la faculté / unité concernée, accord qui est signé par les deux parties contractantes. Tous les documents du processus de TPA (documents de l'étape III et accord signé) sont publiés sur l'intranet de l'université. Cette procédure contribue à assurer la transparence dans l'ensemble du système.

V. Dialogue de suivi

À mi-parcours de la durée du TPA (après un an et demi), les facultés / unités centrales doivent rendre compte de l'avancement de la mise en œuvre des mesures planifiées et indiquer l'éventuelle existence d'obstacles susceptibles de compromettre la mise en œuvre de ces mesures en temps utile.

En Allemagne, l'étroite relation entre l'évaluation interne et les accords sur les objectifs et les rendements est devenue un modèle courant et généralement bien accepté de gestion des universités. L'étude de cas de

L'Université de Duisburg-Essen illustre comment structurer systématiquement un tel processus d'accords sur les objectifs et les rendements et comment les mettre en œuvre de façon concrète dans un établissement d'enseignement supérieur. L'évocation de la gestion de l'enseignement et de la recherche suscite parfois certaines connotations négatives parce que le personnel académique n'accepte pas que l'enseignement, l'apprentissage et, par dessus tout, la recherche, aient quoi que ce soit à voir avec la « gestion d'une entreprise » au sens de la gestion d'une ligne de production efficace qui convertit de façon efficace et efficiente des intrants en extrants sur la base de normes de qualité définies. Pour le personnel académique, il s'agit, au contraire, uniquement de la science, de l'élaboration de connaissances et d'instruire les étudiants dans un espace ouvert et libre pour les idées et la réflexion critique.

5.4 Gestion de l'enseignement et de la recherche

L'évocation de la gestion de l'enseignement et de la recherche suscite parfois certaines connotations négatives parce que le personnel académique n'accepte pas que l'enseignement, l'apprentissage et, par dessus tout, la recherche, aient quoi que ce soit à voir avec la « gestion d'une entreprise » au sens de la gestion d'une ligne de production efficace qui convertit de façon efficace et efficiente des intrants en extrants sur la base de normes de qualité définies. Pour le personnel académique, il s'agit, au contraire, uniquement de la science, de l'élaboration de connaissances et d'instruire les étudiants dans un espace ouvert et libre pour les idées et la réflexion critique.

Appui de l'AQ
aux activités
d'enseignement

Du point de vue des auteurs, il est important de souligner ce dernier point de vue en tant que principe fondamental de toute activité de l'enseignement supérieur. Toutefois, comme nous l'avons déjà évoqué, les établissements d'enseignement supérieur sont confrontés à différents processus de réforme qui induisent une gamme assez vaste de processus de changement. Les établissements d'enseignement supérieur doivent trouver des façons efficaces de réussir dans un environnement de recherche international plus concurrentiel. D'une part, nous observons une augmentation des opportunités de financement pour l'enseignement supérieur. D'autre part, cette augmentation s'accompagne d'exigences croissantes et complexes de répartir ces financements de façon efficace, transparente et durable. Les structures de recherche changent (p. ex. unités de recherche spéciales, formes différentes de partenariats public-privé, projets de recherche, etc.) ; les exigences en matière de méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont devenues plus créatives et multiformes car les groupes cibles d'étudiants ont fort augmenté et se sont diversifiés.

Pour faire face à ces changements, les établissements d'enseignement supérieur doivent répondre à des demandes et des attentes nouvelles et il semble que, dans ce cadre, certaines idées de gestion méritent d'être envisagées. Selon les approches de la gestion de la qualité avec lesquelles nous nous sommes familiarisés au cours de cette formation, cela signifie que les établissements d'enseignement supérieur ont commencé à professionnaliser le soutien à la recherche et à l'enseignement. Les accords sur les objectifs et les rendements décrits dans ce dernier chapitre constituent un exemple d'un instrument de gestion pour l'enseignement et la recherche visant à lier efficacement ces domaines à la planification stratégique, à la gestion et au renforcement de la qualité mais aussi aux exigences de contrôle.

Toutefois, la gestion de l'enseignement et de la recherche ne devrait pas être comprise comme l'élaboration de quelques processus administratifs et bureaucratiques inutiles, ce qu'elle est souvent accusée d'être. Au lieu de cela, elle vise à faciliter et soutenir le travail des scientifiques et du personnel académique en les libérant le plus possible des tâches organisationnelles et administratives liées à la recherche et à l'enseignement.

Concernant l'enseignement, nous en avons déjà appris beaucoup sur les façons de faciliter et soutenir les activités dans le cadre du Module 3. En résumé, nous pouvons citer les activités suivantes comme pouvant bénéficier de l'appui de l'AQ :

- soutien à la planification des leçons ;
- soutien à la conception et à l'élaboration efficaces de cursus ;
- encadrement pour les divers types de méthodes d'enseignement et d'apprentissage ;
- encadrement pour les différentes techniques d'évaluation ;
- fourniture de données quantitatives à des fins d'évaluation ;
- coordination et supervision des processus d'évaluation.

La gestion de la recherche peut inclure des activités telles que :

- aide à l'identification de nouvelles sources de financement et soutien pour les processus de sélection d'instruments de financement appropriés ;
- conseils sur le calcul des coûts de projets ;
- aide pour l'introduction de demandes de financement pour la recherche ;
- aide pour l'introduction de demandes pour des programmes nationaux / internationaux ;
- négociation de contrats avec des bailleurs de fonds externes ;
- gestion de projets et de systèmes de contrôle financier ;
- aide au transfert de connaissances et aux échanges avec l'industrie (p ex. brevets, démarrage d'entreprise) ;
- aide à la diffusion et à la commercialisation des résultats de la recherche ;
- soutien pour trouver des partenaires de collaboration et pour concevoir des partenariats ;
- fourniture de données quantitatives à des fins d'évaluation ;
- coordination et supervision des processus d'évaluation.

Les activités susmentionnées contribueront à créer des conditions appropriées pour permettre au personnel académique de faire de la recherche et d'enseigner efficacement dans des programmes d'étude différents, en fonction de leurs objectifs à atteindre. Comme nous le voyons ici aussi, toutes ces activités comportent un lien fort avec le renforcement et l'amélioration de la qualité car elles visent toutes à améliorer les conditions permettant d'effectuer des activités de recherche et d'enseignement de bonne qualité.

Questions et tâches à accomplir

1. Quelles formes de développement des ressources humaines votre établissement peut/pourrait-il offrir au personnel enseignant dont les cours n'ont pas obtenu de bons résultats d'évaluation ?
2. Veuillez penser aux interfaces entre parties intéressées au sein de votre établissement d'enseignement supérieur (et dans son environnement) qui devraient être prises en considération lors de la conception d'un système efficace de gestion interne de la qualité. Veuillez visualiser ces interfaces dans un arbre conceptuel.

Lectures complémentaires

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II* : Addison-Wesley.
- Barnett, R. (2005). *Reshaping the University : New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Maidenhead : Open University Press.
- Becker, M. (2009). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (5ème éd.). Stuttgart : Schaeffer-Poeschel.
- Beckhard, R. (1969). *Organization Development : Strategies and Models*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving Inservice Training : The Messages of Research. *Educational Leadership*, 37 (5), 379–385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12–16.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student Achievement through Staff Development*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krumbiegel, J., Oechsler, W., Sinz, E. J., & Vaanholt, S. (1995). Business Process Reengineering an der Universität. *Personal*, 47(10), 526–533.
- Webb, G. (1996). *Understanding Staff Development*. Buckingham : Society for Research into Higher Education ; Open University Press.
- Winde, M. (2006). Stiefkind Personalmanagement-Ergebnisse einer Stifterverbands-Umfrage. In *Akademisches Personalmanagement-Positionen* (5–9). Essen : Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Higher Education Academy. (2015). Transforming Teaching, Inspiring Learning. Extrait le 25 mai 2015 <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/uk-professional-standards-framework-ukpsf#sthash.zZmM6tWm.dpuf>.

Chapitre 6

Des systèmes de gestion de la qualité (SGQ) couronnés de succès. Quand un SGQ atteint-il sa finalité ? (Partie II)

6	Des systèmes de gestion de la qualité (SGQ) couronnés de succès. Quand un SGQ atteint-il sa finalité ? (Partie II).....	85
6.1	Quels sont les facteurs de succès ?	85
6.2	Comment des systèmes d'assurance qualité se créent-ils ?.....	87
6.3	La culture de la qualité : Base pour créer un système qui soit à la hauteur de ses objectifs (Partie II)	89



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- différencier les facteurs clés de succès pour mettre en place un bon système fonctionnel de gestion de la qualité ;
- élaborer une approche systématique pour créer des structures d'assurance qualité dans votre établissement d'enseignement supérieur ;
- comprendre le concept de culture de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur ;
- établir des perspectives et des approches pour ancrer les étapes que vous avez initiées en vue de mettre en place des structures d'assurance qualité dans un esprit de culture de la qualité.

6 Des systèmes de gestion de la qualité (SGQ) couronnés de succès. Quand un SGQ atteint-il sa finalité ? (Partie II)

6.1 Quels sont les facteurs de succès ?

Avec les cinq livres de cette série, nous avons constitué une importante boîte à outils qui permettra de gérer le « monde de la qualité » dans les établissements d'enseignement supérieur. Nous avons examiné le contexte théorique de la qualité, de l'assurance qualité, du renforcement et de la gestion de la qualité. Nous avons étudié les outils et procédures permettant de garantir la qualité. Nous avons découvert plus en détail le rôle des gestionnaires de la qualité dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, en examinant les différentes facettes de la conception et de la révision des cursus. De plus, nous avons brossé un tableau de la gestion de l'information et de la pertinence des données, des indicateurs de performance et des processus de communication efficaces en tant que bases fondamentales de tous flux de travaux visant à atteindre des jalons et des objectifs spécifiques. Enfin, nous sommes passés du micro-niveau, à savoir la façon d'aborder l'assurance qualité, au macro-niveau consistant à ancrer l'assurance qualité dans le contexte de la gestion organisationnelle, en particulier en nous concentrant sur le développement organisationnel et le développement du personnel, la gestion des accords et la gestion de l'enseignement et de la recherche.

Les corrélations entre ces différents niveaux donnent une idée de la complexité et de la pertinence primordiale de l'assurance qualité dans un système en général et, en particulier, dans les établissements d'enseignement supérieur. Nous avons appris que l'assurance qualité ne concerne pas uniquement l'évaluation des programmes d'étude mais qu'elle devrait reposer sur une approche plus systémique intégrant la problématique de la qualité dans les flux de travaux et procédures quotidiens afin que l'ensemble réponde aux attentes de ce que l'on pourrait appeler une « culture de la qualité ».

Avant de reprendre le débat sur la culture de la qualité, nous allons résumer quelques **facteurs clés de succès** abordés au fil de nos cinq livrets et qui sont essentiels pour mettre en place un bon système fonctionnel d'assurance qualité :

Facteurs de succès sur la voie de la mise en place d'un SGQ

- **Responsabilité de la haute direction** : Pour aborder la question de l'assurance qualité, il faut un mandat clair et transparent de la haute direction de l'établissement d'enseignement supérieur. Il est fondamental de donner aux gestionnaires de la qualité les moyens d'agir et de contribuer au processus selon des fonctions définies au sein du système organisationnel de l'établissement d'enseignement supérieur.
- **Participation** : Tout processus, flux de travaux et tout processus de changement subséquent implique la participation de différentes parties intéressées. Cette participation devrait être comprise non pas au sens passif de simplement assumer ses tâches sans remettre en question les activités et procédures, mais bien au sens de donner la possibilité de contribuer activement aux processus de changement, d'informer les gens sur les objectifs, de leur dire pourquoi, comment et par qui ces objectifs sont à atteindre et d'examiner

différents points de vue susceptibles d'être pertinents pour mettre sur pied des processus de changement efficaces et durables.

- **Communication** : Le facteur participation est étroitement corrélé à la communication, qui constitue un autre facteur très important pour créer un système fonctionnel d'assurance qualité. Si les gens veulent comprendre pourquoi d'autres personnes agissent (ou n'agissent pas) d'une certaine manière, ils devraient se parler, poser des questions et expliquer leurs différents points de vue. Ce dialogue peut souvent être exténuant et, parfois, embarrassant. Cependant, quelle pourrait être l'alternative ? Sans doute des réticences, des blocages, des absences de réaction et, en conséquence, une stagnation, qui rendraient le changement encore plus difficile.
- **Des processus allégés étroitement liés au personnel académique** : Les professeurs et le personnel académique des facultés perçoivent souvent les activités d'assurance qualité comme un fardeau (administratif) supplémentaire qu'ils doivent assumer et qui les empêche de faire de la recherche. Pour les convaincre d'utiliser certains instruments de renforcement de la qualité, il importe que les processus requis soient clairs et simples, induisent une charge de travail supplémentaire qui reste raisonnable, et bénéficient d'un soutien fort et continu des services du gestionnaire de la qualité. Il faut donc que l'objectif et l'avantage supplémentaire pour le personnel académique soient clairs et transparents. Sinon, il y aura toujours des parties intéressées qui résisteront à vos approches du renforcement de la qualité.
- **Des ressources humaines suffisantes** : L'établissement d'un système complet d'assurance qualité demande beaucoup de ressources humaines. La réalité montre que les établissements d'enseignement supérieur ne mettent normalement pas assez de personnel à disposition pour différentes raisons. Vous devez en tenir compte lorsque vous définissez les objectifs d'assurance qualité à atteindre dans un certain laps de temps. Si les ressources humaines disponibles pour atteindre ces objectifs ne sont pas suffisantes, il faut envisager les possibilités suivantes : soit vous réussissez à obtenir plus de personnel ou vous obtenez un délai plus long pour réaliser les objectifs ou vous réduisez le nombre d'objectifs à atteindre. Ce n'est souvent pas une décision aisée à prendre. Cependant un échec serait-il une meilleure solution ?
- **Corrélation entre les décisions centrales et décentralisées** : En partant du modèle organisationnel de Mintzberg pour les établissements d'enseignement supérieur considérés comme des configurations professionnelles (voir [chapitre 1](#) du présent livre), vous devriez rechercher un juste équilibre entre les objectifs centraux et décentralisés d'un renforcement de la qualité en tant que condition préalable majeure pour réussir à mettre en place un système d'assurance qualité durable. Une approche descendante unilatérale a peu de chance de réussir dans un établissement d'enseignement supérieur.
- **Corréler l'assurance qualité à d'autres domaines de la gestion de l'enseignement supérieur** : L'assurance qualité n'est pas un sujet fermé pouvant être traité séparément des autres. Comme nous l'avons vu dans ce dernier chapitre, c'est un thème général à garder à l'esprit et à systématiquement corréler aux autres domaines de la gestion de l'enseignement, tels que le développement organisationnel et le perfectionnement du personnel, la gestion des accords, la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, etc.
- **Durée** : Tous les aspects susmentionnés exigent beaucoup de temps. Tenez-en compte lorsque vous élaborer vos plans d'action respectifs. La mise en place durable d'une assurance qualité et d'un renforcement de la qualité n'est pas une activité ponctuelle ; elle exige une implication permanente et un suivi continu.
- **Responsabilité** : Conformément à l'adage « les accords sont faits pour être appliqués », la responsabilité est un autre facteur de succès très important. Les objectifs ne pourront être atteints que si les parties intéressées concernées accomplissent ce qu'elles ont convenu en matière de procédures et de flux de

travaux. De plus, si les groupes cibles sentent qu'ils peuvent être sûrs que ce qui a été convenu sera réalisé, c'est un signe que vous faites du bon travail en matière d'assurance qualité.

6.2 Comment des systèmes d'assurance qualité se créent-ils ?

En examinant l'évolution de l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur ces dernières décennies, nous observons des processus relevant d'une combinaison de tâtonnements, d'une part, et d'approches stratégiques et systématiques, d'autre part. Un examen de votre propre établissement pourrait livrer une conclusion similaire : Même si vous tirez quelques stimulants, listes de vérification et bonnes pratiques utiles de ces livres, au final, c'est votre établissement qui doit faire ses propres expériences, trouver ce qui fonctionne bien et ce qui ne fonctionne pas si bien.

Sur la base de l'expérience des auteurs, nous pouvons identifier trois phases qui pourraient probablement être appliquées de façon générale dans des établissements d'enseignement supérieur :

AQI 1.0 : Conception et constitution expérimentales d'outils et procédures, suivies par une installation globale des outils et procédures favorables qui ont été sélectionnés. Cette phase inclut aussi la production d'un grand volume de données quantitatives et qualitatives qui restent non utilisées.

AQI 2.0 : Les outils et procédures utilisés sont liés à des activités de gestion, à savoir un ancrage dans la planification stratégique, l'apport de données et analyses en soutien au rectorat mais aussi aux facultés.

AQI 3.0 : Approche visant à réduire de façon sélective et systématique les données quantitatives, à diminuer les redondances dans la charge de travail en coordonnant et adaptant les processus et activités aux niveaux centralisés et décentralisés, à dégraisser les processus en se concentrant sur des suivis plus décentralisés en combinant les outils et procédures avec un contrôle centralisé et décentralisé. Base pour créer un système complet d'assurance qualité.

Pour atteindre la phase AQI 3.0, le personnel de l'université passe souvent par diverses expériences :

1. Pour mettre en place des structures d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, il est fondamental que ce soit la haute direction qui lance le processus. La gestion de la qualité est un instrument stratégique à tous les niveaux. Sans l'appui et les encouragements de la haute direction, les membres de l'établissement ne se laisseront pas facilement convaincre de et motiver à participer et contribuer à quelque activité d'assurance qualité que ce soit ;
2. Créer un système, ce n'est pas seulement fournir des outils et des données quantitatives. Ce n'est pas parce que l'on a des informations que celles-ci seront nécessairement utilisées. Une surcharge d'outils et de données peut même générer plus de réticences et de refus de travailler avec les informations reçues. D'éventuels processus de suivi découlant de la sollicitation de données devraient donc être envisagés pendant la conception des outils ;

3. La fusion de sa propre compréhension intuitive de la qualité et des systèmes professionnels d'assurance qualité est un acte délicat. Les deux approches sont nécessaires pour créer un système novateur et approprié pour votre propre établissement. Veillez à ce que les rudiments intuitifs ne se perdent pas dans l'aventure.

Dans le livret 1, nous vous avons donné un aperçu des différentes possibilités pour organiser une unité d'assurance qualité au sein du cadre organisationnel de l'établissement (voir Module 1, chapitre 4). Sur la base de ces approches ainsi que d'autres réflexions sur la gestion de l'assurance qualité présentées dans les autres livres (concernant les outils et procédures, la conception des cursus, la gestion de l'information et la corrélation de l'assurance qualité avec d'autres aspects de la gestion de l'enseignement supérieur), nous pouvons maintenant tenter de résumer quelques étapes clés par lesquelles commencer la mise en place de structures internes d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. La « liste de vérification » suivante n'est pas exhaustive. Veuillez garder à l'esprit que, dans votre établissement, l'ordre de certaines étapes pourrait être différent ou d'autres étapes importantes non mentionnées ici pourraient devoir être ajoutées. Comme nous l'avons déjà souligné, chaque établissement doit trouver son propre cheminement vers l'assurance qualité. Néanmoins, nous pouvons nous améliorer en apprenant les uns des autres.

10 étapes clés pour mettre en place des structures internes d'assurance qualité :

1. Définir une **politique de la qualité** (objectifs, valeurs de référence, domaines d'activité) ;
2. Sélectionner une **équipe d'AQ** d'au moins deux personnes (un « responsable de la politique » et un « responsable » expérimenté en méthodologie) ;
3. Établir un **plan directeur pour l'AQ** (au moins 5 ans) ;
4. Mettre en œuvre un **budget stratégique** pour les activités d'AQ ;
5. Commencer par des **enquêtes de satisfaction parmi les étudiants** et par la mise en œuvre d'accords sur les objectifs avec vos facultés (tous les 3-4 ans) ;
6. Recueillir quelques expériences... ;
7. Penser à consolider les accords sur les objectifs à l'aide d'un processus d'**auto-évaluation** dans les facultés et / ou d'examens éclairés menés par des pairs ;
8. Conceptualiser les **études de suivi socioprofessionnel des diplômés** ;
9. Prendre le temps de **structurer les procédures internes** et rédiger un livret sur ces processus ;
10. Créer un **système** à partir de tout cela.

6.3 La culture de la qualité : Base pour créer un système qui soit à la hauteur de ses objectifs (Partie II)

Pour en revenir au dernier chapitre du Module 1 sur la première partie consacrée à la découverte et à l'analyse d'un système fructueux de gestion de la qualité qui « soit à la hauteur de ses objectifs », nous allons à présent clore ce cours par un examen de la culture de la qualité.

Comme nous l'avons déjà appris dans le manuel 1, la culture de la qualité peut être définie comme

« un ensemble de valeurs à la base des améliorations apportées aux pratiques de travail quotidiennes et aux résultats qui en découlent »
(traduit de Harvey 2004-2014)

Sur cette base, l'Association européenne des universités (AEU) a approfondi les discussions sur la culture de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur et est arrivée à la conclusion suivante :

« On entend par culture de la qualité une culture organisationnelle qui se propose d'améliorer en permanence la qualité et se caractérise par deux éléments distincts : D'une part, un volet culturel / psychologique de valeurs, convictions, attentes et engagements envers la qualité partagés et, d'autre part, un volet structurel / de gestion comportant des processus définis qui renforcent la qualité et visent à coordonner les efforts de chacun. »
(traduit de Loukkola & Zhang 2010, 9)

Vous aurez sans doute constaté que les volets de ce concept de la culture de la qualité sont assez controversés : D'une part, la culture de la qualité renvoie à quelque chose qu'une organisation est ou a ; d'autre part, c'est quelque chose qui peut être promu par des efforts structurels ou de gestion qui encouragent des valeurs et convictions partagées (voir aussi Harvey & Stensaker, 2008).

Cela va de pair avec la conception d'Edgar H. Schein d'une culture de l'organisation en tant que modèle d'hypothèses communes fondamentales qu'un groupe a découvertes, élaborées ou fondées et qui ont une valeur avérée, modèle qui sert à déterminer de façon durable et invisible tout ce qui se passe au sein d'une organisation (voir Schein, 2003). La culture de la qualité comporte aussi une certaine idée d'expériences réussies dans la gestion de la qualité au fil du temps. Et Comme toute culture, elle s'est forgée dans une certaine durée.

Nous pouvons conclure que la culture de la qualité reflète l'impact des concepts de la qualité sur le développement organisationnel. La qualité n'est pas seulement un concept. Si une organisation s'est engagée en faveur de la qualité, la qualité devient une responsabilité à tous les niveaux de direction. L'assurance qualité, combinée aux outils de gestion des changements institutionnels, devient l'acteur clé du développement institutionnel.

En conséquence, la culture de la qualité ne renvoie pas uniquement à des valeurs, convictions, attentes et engagements partagés (comme indiqué ci-dessus) mais inclut aussi la capacité de surmonter et gérer les luttes et les réticences et résistances à l'intérieur de l'établissement. La culture, comprise comme un concept flexible et évolutif, c'est un développement permanent basé sur des tentatives de combiner les valeurs et les vertus de l'organisation dans son ensemble avec les défis, exigences et attentes existants et nouveaux.

Au vu de cette définition, nous ne devons pas nous demander quand une organisation a atteint (ou pas) une culture de la qualité. Cette culture est toujours présente mais elle diffère d'une organisation à l'autre en termes de caractéristiques et de spécificités. Nous ne pouvons dès lors pas parler d'une bonne ou d'une mauvaise culture de la qualité. Au contraire, chaque établissement a, crée, développe et vit sa propre culture de la qualité qui convient à ses buts, à ses membres et à ses conditions environnementales. Cette culture peut être démocratique, ouverte et assez informelle mais aussi autocratique, hiérarchique et sévère — l'une et l'autre formes de culture de la qualité peuvent être adéquates et utiles.

Ces réflexions soulèvent une question intéressante : Dans quelle mesure les caractéristiques culturelles facilitent-elles les processus de changement pour atteindre des objectifs définis et mettre en œuvre la stratégie institutionnelle ? Par exemple, une culture de la qualité et de l'organisation qui repose sur un dialogue ouvert et des processus d'apprentissage permanent peut aider un établissement d'enseignement supérieur à gérer ses exigences internes et externes d'une façon efficace, novatrice, flexible et axée sur les étudiants. Une autre culture pourrait être basée sur des procédures décisionnelles descendantes claires et des processus normalisés robustes, fiables et stables contre des crises. Ces différences montrent que le changement et l'adaptation peuvent être réalisés plus facilement dans certaines cultures que dans d'autres.

Il est important que la haute direction d'une organisation reconnaisse ces caractéristiques de la culture organisationnelle et de la culture de la qualité, ses points forts et ses points faibles, la mesure dans laquelle ces aspects contribuent à atteindre les objectifs définis et à répondre aux besoins de tous les membres de l'organisation. Selon cette acception de la culture de la qualité et pour en revenir à la question de savoir quand un système est à la hauteur de ses objectifs, nous pouvons résumer quelques facteurs fondamentaux qu'il faudrait prendre en considération lorsque l'on répond à cette question :

Facteurs à prendre en considération lorsque l'on parle de culture de la qualité

- La gestion de la qualité couvre à la fois la stimulation de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche et la gestion efficace et flexible de processus pour assurer le succès de l'organisation.
- Sensibilisation aux problèmes et volonté de remettre en question et de modifier les conditions existantes.
- La direction de l'établissement d'enseignement supérieur s'accorde à dire qu'un système d'assurance qualité est nécessaire et devrait être mis en place dans le respect de l'ensemble de la stratégie de l'établissement.
- Une participation adéquate de tous les membres de l'établissement à l'élaboration et à la mise en place de structures d'assurance qualité.
- Une volonté de tous les membres de l'établissement, surtout de la direction, de contribuer aux structures, outils et procédures d'assurance qualité et de les mettre en œuvre.
- Une analyse méthodologique efficace et systématique et une optimisation des processus.
- « Joindre le geste à la parole », c'est-à-dire que vous ne vous limitez pas à créer un projet comportant un ensemble de platitudes sur l'assurance qualité et le renforcement de la qualité, mais que vous « les vivez » dans votre quotidien professionnel.

Rôle des gestionnaires de la qualité

Les gestionnaires de la qualité peuvent renforcer ces facteurs grâce à leur fonction d'interface entre la haute direction de l'établissement d'enseignement supérieur, les facultés et l'administration. Collett & Davidson décrivent leur rôle comme des « éducateurs à la participation » (1997, 31) qui sont capables de comprendre l'enseignement et l'apprentissage, de mener des recherches et d'ainsi faciliter le changement personnel, professionnel et institutionnel. Ils doivent être à même de s'identifier aux différents points de vue (enseignants, professeurs, étudiants, administration), d'étudier les contradictions qui en découlent en termes de réalisation des buts et de rendre ces ambiguïtés tolérables et gérables dans la perspective du développement de l'organisation. Ainsi, ils développent la confiance en tant que base fondamentale permettant de renforcer les collaborations de travail entre tous les groupes de parties intéressées concernés et de faciliter une volonté constante de réfléchir aux objectifs, processus et lignes d'action en vigueur pour s'assurer qu'ils soient efficaces pour garantir le succès de l'organisation.



Lectures complémentaires

- Harvey, L. & Stensaker, B. (2007). *Quality culture : Understandings, boundaries and linkages*. Récupéré le 25 mai 2015 <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Stensaker.pdf>
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2ième édition). San Francisco : Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1999). *The corporate culture survival guide : Sense and nonsense about culture change*. San Francisco : Jossey-Bass.

Bibliographie

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Association for Institutional Research (AIR). (2015). *Data and decisions for higher education*. Récupéré de <https://www.airweb.org/pages/default.aspx>
- Barnett, R. (2005). *Reshaping the university : New relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead : Open University Press.
- Becker, M. (2009). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (5ème éd.). Stuttgart : Schaeffer-Poeschel.
- Beckhard, R. (1969). *Organization development : Strategies and models*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Bertalanffy, L. von. (1950). An outline of general systems theory. *The British Journal*, 1(2), 134–165.
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory : Foundations, development, applications*. New York : George Braziller.
- Berthold, C. (2011). "Als ob es einen Sinn machen würde ..." - *Strategisches Management an Hochschulen*. CHE Arbeitspapier, 140. Gütersloh : Centrum für Hochschulentwicklung GmbH.
- Bogumil, J. et al. (2013). *Modernisierung der Universitäten : Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungs- instrumente*. Berlin : edition sigma.
- Braybrooke, D., & Lindblom, C. E. (1963). *A strategy of decision*. New York : The Free Press.
- Burke, W. W. (2002). *Organizational change : Theory and practice*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Cohen, M., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Collet, P., & Davidson, M. (1997). Re-Negotiating autonomy and accountability : The professional growth of developers in a South African institution. *International Journal for Academic Development*, 2(2), 28–34.
- Collins, B., & Van der Wende, M. (2002). *Models of technology and change in higher education : An international comparative survey on the current and future of ICT in higher education*. Twente : CHEPS.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (1997). *Organization development and change* (6ème éd.). Cincinnati, Ohio : South-Western College Publishing.
- Curado, C. (2006). Organisational learning and organisational design. *The Learning Organization*, 13(1), 25–48.
- Dill, D. D. (1995). Through Deming's eyes : A cross-national analysis of quality assurance policies in higher education. *Quality in Higher Education*, 1(2), 95-110.
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2013). Designing the framework conditions for assuring academic standards : Lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education*, 65, 341–357. Récupéré de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-012-9548-x>
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11) (AMA FORUM), 35–36.
- European Training Foundation. (2009). *The European university : A handbook on institutional approaches to strategic management*, S. Nickel (Ed.), *Universität und Gesellschaft* : (vol. 5). *Partizipatives*

- Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung* (2ème éd.). München, Mering : Hampp.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Harvey, L. (2004-2014). *Analytic Quality Glossary*. Consulté pour la dernière fois le 30 décembre sur <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2007). Quality culture : Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427–442. Récupéré de <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Stensaker.pdf>
- Henke, J., Höhne, R., Pasternack, P., & Schneider, S. (2014). Mission Possible : gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen : Entwicklungschance im demografischen Wandel. *HoF-Handreichungen 6, Beiheft zu "die Hochschule"*.
- Higher Education Academy. (2015). *Transforming teaching, inspiring learning*. Consulté pour la dernière fois le 30 décembre sur <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/uk-professional-standards-framework-ukpsf#sthash.zZmM6tWm.dpuf>.
- Jensen, M., & Meckling, W. (1976). Theory of the firm. Managerial behavior, agency costs, and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training : The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379–385.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Keller, G. (1984). *Academic strategy* (4ème éd.). Baltimore, MD : John Hopkins University Press.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, Mass. : Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (2006). *The iceberg is melting*. New York City : St. Martin's Press.
- Kotter, J. P. (2008). *A sense of urgency*. Boston, Mass. : Harvard Business School Publishing.
- Krumbiegel, J., Oechsler, W., Sinz, E. J., & Vaanholt, S. (1995). Business Process Reengineering in der Universität. *Personal*, 47(10), 526–533.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics I : Concept, method and reality in social science, social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 5–41.
- Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). *Examining quality culture : Part 1 - quality assurance processes in higher education institutions*. Brussels : European University Association.
- Luecke, R. (2003). *Managing change and transition*. Boston, Mass. : Harvard Business School Press.
- March, J. G. (1988). *Decisions and organizations*. New York, N.Y. : Blackwell.
- March, J. G., & Lingen, T. von. (1990). *Entscheidung und Organisation : Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven*. Wiesbaden : Gabler.
- Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur : Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

- Meisel, K., & Feld, T. C. (2009). Veränderungen gestalten - Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen. *Studienreihe Bildung und Wissenschaftsmanagement*, 10. Münster [u.a.] : Waxmann.
- Middaugh, M. F. (1990). The nature and scope of institutional research. *New Directions for Institutional Research*, 66, 35–48.
- Mind Tools Corporate. (2015). *Essential skills for an excellent career*. Consulté pour la dernière fois le 25 mai sur https://www.mindtools.com/pages/article/newPPM_82.htm
- Miner, J. B. (2005). *Organizational behaviour : Behaviour 1 : Essential theories of motivation and leadership*. Armonk, NY : M.E. Sharpe.
- Mintzberg, H. (1987). The strategy concept : Five Ps for strategy. *California Management Review*, 30(1), 11–24.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. New Jersey : Englewood Cliffs.
- Müller-Böling, D. (1998). *Strategieentwicklung an Hochschulen*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.
- Muralidharan, R. (2004). A framework for designing strategy content controls. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(7), 590–601.
- Nickel, S. (2007). *Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen : Konzepte, Instrumente, Umsetzung* (No. 94). Gütersloh : CHE.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, Ill : Free Press.
- Pellert, A. (2000). *Expertenorganisationen reformieren*, A. Hanft (Ed.), *Hochschulen managen ? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis, 39–55. Neuwied : Luchterhand-Verlag.
- Power, M. (1997). *The audit society : Rituals of verification*. Oxford : Oxford University Press.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3ème éd.). New York : Free Press.
- Rosentiel, L. von., & Comelli, G. (2003). *Führung zwischen Stabilität und Wandel*. München : Verlag Franz Vahlen.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2ème éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1999). *The corporate culture survival guide : Sense and nonsense about culture change*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2003). *Organisationskultur*. Bergisch-Gladbach : EHP.
- Scheytt, T. (2007). Strategieorientiertes Performance Management in Hochschulen : Das Konzept der Balanced Scorecard. *Hochschulmanagement*, 2(1), 15–21.
- Schneijderberg, C., & Merkator, N. (2012). Higher education professionals : A literature review, B. Kehm & U. Teichler (Éd.), *The academic profession in europe – new tasks and new challenges*, 53–92. Dordrecht Heidelberg London New York : Springer (series : the Changing Academy).
- Sherwin, L. (n.d.). *Managing change toolkit*. Récupéré de http://www.lindsay-sherwin.co.uk/guide_managing_change/html_change_strategy/07_mintzberg.htm. (dernière consultation le 30 décembre 2015).
- Shils, E. A., & Parsons, T. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12–16.
- SWOT Analysis. (n.d.), Wikipedia. Récupéré de https://en.wikipedia.org/wiki/SWOT_analysis#/media/File:SWOT_en.svg

- Universität de Duisburg-Essen. (2015). Daten und Fakten. Récupéré de https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/datenundfakten/daten_und_fakten.pdf*. (dernière consultation le 30 décembre 2015).
- Universität de Duisburg-Essen. (2010). Ziel und Leistungsvereinabungen an der Universität Duiburg-Essen (UDE). Récupéré de https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/prozessmanagement/dez2_zlv_verfahren_final.pdf. (dernière consultation le 30 décembre 2015).
- Varghese, N. V. (2004). Incentives and institutional changes in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 16(1), 29-39.
- Volkwein, J. F. (1999). The four faces of institutional research. *New Directions for Institutional Research*, 1999(104), 9–19.
- Webb, G. (1996). *Understanding staff development*. Buckingham : Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are ? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159–171.
- Whitchurch, C. (2008). *Professional managers in UK higher education : Preparing for complex futures. Final report*. London : Leadership Foundation for Higher Education.
- Winde, M. (2006). Stiefkind Personalmanagement - Ergebnisse einer Stifterverbands-Umfrage. *Akademisches Personalmanagement-Positionen*, 5–9. Essen : Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3^{emé} ed.). Upper Saddle River, N.J : Prentice-Hall.
- Zbaracki, M. (1998). The rhetoric and reality of total quality management. *Administrative Science Quarterly*, 43(3), 602-636.

Liste des tableaux

Tableau 1	Points essentiels à prendre en considération pour établir des structures internes d'assurance qualité (résumé des auteurs basé sur Nickel, 2007) .	35
Tableau 2	Analyse des tendances environnementales pertinentes pour l'enseignement supérieur (illustration des auteurs, basée sur Müller-Böling 1998, 27)	41
Tableau 3	Quatre objectifs et rôles de la recherche institutionnelle (illustration des auteurs, basée sur Volkwein 1999, 17)	42

Liste des figures

Figure 1	Les cinq éléments (Sherwin 2009)	16
Figure 2	Configuration Professionnelle (Sherwin 2009).	17
Figure 3	Systématisation d'un système de gestion de la qualité (illustration des auteurs, basée sur Nickel, 2007)	28
Figure 4	Participation et impact (Berthold 2011, 90).	33
Figure 5	Analyse SWOT (illustration des auteurs)	40
Figure 6	Stratégie voulue et stratégie émergente (illustration des auteurs, basée sur Mintzberg 1987).	45
Figure 7	Tableau de bord équilibré (adapté de Scheytt, 2007)	47
Figure 8	Analyse du champ de force (illustration des auteurs, basé sur Mind Tools Corporate, 2015)	52
Figure 9	Le modèle de changement de Lewin « Le changement en trois étapes : Déverrouillage, changement et verrouillage des normes d'un groupe » (illustration des auteurs, basé sur Lewin, 1947)	53
Figure 10	Processus de changement en huit étapes (illustration des auteurs, basé sur Kotter, 1996)	54
Figure 11	Contrôle stratégique au sein de l'Université de Duisburg-Essen (Université de Duisburg-Essen, 2010)	79







Avec le soutien financier du



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

Soutenu par

