



Intégration de l'Assurance Qualité dans la formation universitaire tchadienne : vers une taxinomie des pratiques novatrices en matière d'éducation

Integrating Quality Assurance into university education in Chad: towards a taxonomy of innovative educational practices.

DJIMALDE Faustin

Docteur en Sciences de Gestion

Faculté des Sciences et Techniques d'Entreprise - Université de Moundou (Tchad)

Résumé: Cette recherche observationnelle s'inscrit dans le prolongement des recherches qui se sont succédées depuis plusieurs années pour démontrer la contribution de l'Assurance Qualité au contenu et aux évaluations des formations académiques. Elle s'attache particulièrement à valoriser et à dresser un panorama des pratiques innovantes d'enseignement issues de la culture qualité désormais adossée à l'enseignement supérieur. L'analyse des données d'enquête, provenant d'un échantillon de 156 Enseignants-Chercheurs des Etablissements d'Enseignement Supérieur, a mis en évidence une farandole des pratiques modernes d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés: Assurance Qualité; formation; enseignement supérieur; nouvelles pratiques pédagogiques; Tchad.

Abstract: This observational research is an extension of the research that has been carried out over the last few years to demonstrate the contribution of Quality Assurance to the content and assessment of academic trainings. In particular, it aims to highlight and provide an overview of the innovative teaching practices that have emerged from the quality culture that is now part and parcel of higher teaching. Analysis of survey, data from 156 teachers-researchers in higher teaching establishments revealed a wide range of modern teaching and learning practices.

Keywords: Quality Assurance; training; higher education; new teaching practices; Chad.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.12646487>

Introduction

Depuis la création du « premier organisme d'assurance de la qualité dans les années 1980, "l'assurance de la qualité est devenue un objectif central des politiques gouvernementales et un important mécanisme de contrôle des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde entier » (Dirk van Damme, 2002; P.110). L'Assurance Qualité « des institutions de l'enseignement supérieur est reconnue comme une composante essentielle du système d'éducation » (Serge F. Simen et Zakari Yaou Kaka, 2020). Les universités sont désormais adossées à l'Assurance Qualité. En effet, vers la fin des années 1980, le marché global de l'enseignement supérieur a connu un taux de croissance annuel moyen de 7% par an. Au niveau mondial, les effectifs de l'Enseignement Supérieur « sont passés de 68 millions, en 1991, à 159 millions, en 2008 » (UNESCO, 2010, P.170); ces effectifs « ont doublé entre 2000 et 2017, passant de 100 millions à 221 millions d'étudiants dans le monde » (UNESCO, 2018). En Afrique, « le nombre d'étudiants du supérieur a augmenté de 3,6 fois (passant de 800 000 à près de 3 millions), entre 1985 et 2002, soit en moyenne d'environ 15 % par an » (Banque Mondiale, 2008). Afin de relever le double défi posé à l'enseignement supérieur dans le monde, notamment la nécessité de répondre à une demande de plus en plus forte d'accès et une exigence à la fois nouvelle et très forte de qualité, la politique d'assurance qualité a été instaurée.

Selon la Commission Européenne (2009), « l'Assurance Qualité a acquis une place de premier plan dans l'enseignement supérieur dans le monde entier, au cours de ces dix dernières années. Plusieurs raisons justifient l'intérêt croissant porté la mise en place de l'Assurance qualité:

- La fréquentation croissante de l'enseignement supérieur;
- Le souci d'améliorer les normes pour l'emploi au niveau local et national et la reconnaissance internationale;
- La nécessité de s'adapter à un environnement concurrentiel toujours plus marqué;
- La mise en œuvre du processus de Bologne même dans les pays qui ne sont pas des signataires officiels;
- Les dispositions de la législation nationale ».

Dans la même veine, Tremblay et Kis (2008, p. 259-261) énoncent les raisons qui justifient le recours à l'Assurance Qualité par les établissements d'enseignement supérieur:

- L'importance des sommes encourues par la participation massive à l'enseignement universitaire, dans un contexte de faible croissance économique et d'augmentation des déficits publics;

- L'adoption par plusieurs gouvernements des orientations de la nouvelle gestion publique;
- L'autonomie grandissante accordée aux établissements en vue d'augmenter leur capacité de réaction avec, en contrepartie, des mécanismes permettant de démontrer que les fonds publics sont dépensés efficacement;
- L'apparition ou l'expansion de fournisseurs privés et la diversification de l'offre de formation (y compris la formation à distance), appelant une « better protection of consumers » (p. 260);
- Le rôle accordé aux universités dans la formation de travailleurs hautement qualifiés, faisant de l'assurance qualité un moyen de garantir des habiletés et des compétences acquises par les diplômés;
- L'internationalisation de l'éducation supérieure et l'émergence de la formation transfrontalière, faisant émerger des questions relatives aux standards de qualité et à l'harmonisation des structures de formation.

En Europe, la mise en place d'une démarche d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur a été impulsée par le processus de Bologne, dont le but est d'introduire une uniformité et une assurance qualité dans toute l'espace européen. Pour répondre aux attentes de leurs parties prenantes, « les systèmes éducatifs, les institutions et les programmes doivent désormais concevoir des approches de l'enseignement et de l'apprentissage centrées sur l'étudiant. Dès lors, le rôle, de l'assurance qualité est crucial, notamment pour garantir les résultats d'apprentissage » (Reynet et Gintrac, 2023; P.110).

A l'heure actuelle, de nombreuses institutions d'Enseignement Supérieur et de recherche de l'espace CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur) en général et celles du Tchad en particulier, se sont engagées dans le processus d'Assurance Qualité visant à améliorer les prestations académiques de leurs établissements, renforcer leur reconnaissance et la mobilité de leurs Etudiants et du personnel académique. Ces institutions ou Etablissements d'enseignement Supérieur (EES) ont la responsabilité première de la qualité de leur offre et de l'assurance de celle-ci. Il s'agit de promouvoir les Pratiques de qualité au sein des institutions, notamment dans les domaines de l'enseignement, la recherche, la gouvernance, la vie universitaire.

Si la « qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur ne sont pas des problématiques nouvelles pour les Etablissements d'Enseignement Supérieur, des approches plus globales et

plus systématiques pour les aborder et y répondre ont été adoptées au cours des vingt-cinq dernières années dans de nombreux pays » (Martin et Stella, 2007). Cependant, malgré l'abondance de publications sur les processus et structures de l'assurance qualité (interne), « on trouve peu de données factuelles sur son impact et ses effets » (Martin M., 2019, P.26). Pour Newton (2013), la mesure de ses effets est « insuffisamment théorisée et insuffisamment étudiée par les chercheurs ».

Les recherches qui ont été effectuées jusque-là ont tenté d'évaluer :

- Les effets des outils de l'assurance qualité interne (AQI) sur le contenu des formations académiques et sur l'employabilité (UNESCO, 2019);
- Les effets néfastes de l'implantation des mécanismes d'Assurance qualité;
- Les effets des pratiques de l'Assurance qualité sur la qualité de la formation;
- La contribution de l'assurance qualité à l'amélioration de la confiance des parties prenantes concernant la qualité des diplômes, etc.

Certaines recherches se sont penchées sur les facteurs soutenant l'efficacité de l'Assurance Qualité Interne (Martin, 2019, P.298); d'autres se sont intéressées à identifier les bonnes pratiques de l'Assurance Qualité. Pourtant, l'introduction des pratiques nouvelles que suscite l'Assurance Qualité, exige de nouvelles approches éducatives. En d'autres termes, l'Assurance Qualité, tout en favorisant la réussite des étudiants, invite les enseignants à enseigner autrement; ce qui amène les étudiants à étudier autrement. Très peu de recherches abordent alors ces approches novatrices en matière d'éducation. Pour combler ce vide, notre recherche se propose d'identifier les nouvelles méthodes éducatives résultant de la relation entre l'application de l'Assurance Qualité et la formation, dans un échantillon d'universités tchadiennes.

Notre **question principale** peut être formulée de la manière suivante: « **l'application du système d'Assurance Qualité dans la formation universitaire tchadienne contribue-t-elle au changement d'orientation vers les méthodes d'enseignement et d'apprentissage modernes?** ». De cette interrogation principale découlent **deux interrogations spécifiques** suivantes:

- La mise en œuvre de la culture qualité dans les universités tchadiennes conduit-elle à un enseignement et un apprentissage de qualité?
- L'applicabilité des pratiques d'Assurance Qualité Interne (AQI) dans les universités tchadiennes contribue-t-elle à améliorer l'encadrement des étudiants?

Afin de répondre à ces différentes questions, **nous organisons le travail en trois parties**. La première partie est consacrée à la revue des travaux antérieurs sur l'assurance qualité et ses effets. La deuxième partie décrit les éléments méthodologiques devant guider note recherche. La troisième partie présente les résultats, suivis de leurs discussions.

1. Corpus théorique et hypothèses de la recherche

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, au cours des vingt dernières années, « il s'est progressivement forgé un consensus international sur le fait que toutes les institutions et tous les pays doivent se doter de systèmes d'assurance qualité. Il s'agit d'abord de garantir la qualité des formations et des diplômes, mais aussi de soutenir une dynamique d'amélioration continue » (CAMES, 2014, P.64)

1.1. Corpus théorique de la recherche

1.1.1. Le concept d'Assurance Qualité

L'expression « Assurance qualité » vise les « stratégies, les procédures, les actions et les attitudes nécessaires pour garantir un maintien et une amélioration de la qualité » (Woodhouse, 1999). L'Assurance Qualité à l'enseignement supérieur fait référence à l'ensemble des processus et mécanismes qui permettent d'assurer la qualité des programmes, des établissements ou d'un système national de formation. C'est un terme général qui désigne un processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes d'enseignement supérieur. L'assurance qualité est définie comme un processus qui consiste à vérifier que les services ou produits d'une institution ou d'une organisation répondent aux normes de qualité attendues. En décembre 1979, l'assurance qualité est définie par la norme AFNOR X50-109 comme un « Ensemble approprié de dispositions préétablies et systématiques destinées à donner confiance en l'obtention régulière de la qualité requise ». Selon la norme ISO 8402 (1995), l'Assurance Qualité est « l'ensemble des activités préétablies et systématiques mises, en œuvre dans le cadre du système qualité et démontrées en tant que de besoin pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences de la qualité ». Si l'assurance qualité, à ces débuts, reposait sur la notion de conformité et de respect des procédures (ISO 9000 :2004), elle s'attache aujourd'hui à la mise en œuvre, à l'efficacité des processus (ISO 9001: 2000), voire à leur efficience (ISO 9004: 2000). Maders (1998) définit l'Assurance Qualité comme « un ensemble des actions préventives et systématiques nécessaires pour satisfaire au moindre coût les besoins (implicites/explicites) du client et à obtenir sa confiance ». Selon l'auteur, c'est

une « démarche d'amélioration continue par rapport à la satisfaction client, elle a pour objectif sur chaque activité clé (la réalité) de:

- Prévoir (définir ce qu'il faut faire et comment le faire): objectif;
- Faire (réaliser le processus comme décrit);
- Vérifier (évaluer la conformité du résultat par rapport à l'objectif et analyser les causes de déviation);
- Agir (améliorer les points faibles par rapport à cette déviation).

L'Assurance Qualité, (de l'anglais « quality assurance »), est un mot polysémique. Pour Marie-Françoise Fave-Bonnet (2007), on associe à l'Assurance Qualité trois notions voisines: « l'évaluation de la qualité », « l'assurance et garantie de la qualité » et « le « management de la qualité ». L'Assurance Qualité apparaît comme un processus d'examen planifié et systématique d'un établissement ou programme pour voir si des normes d'éducation, de scolarisation ou d'infrastructures acceptables y sont respectées, suivies et appliquées. Il s'agit d'un processus d'amélioration continue et permanent visant à maîtriser les activités et à promouvoir la qualité au sein d'une organisation, ainsi qu'à rendre compte de l'ensemble de ses prestations.

Selon les termes de l'UNESCO-CEPES (2007), l'assurance qualité (AQ) est « un processus d'évaluation continue (évaluation, suivi, assurance et maintien de la qualité, amélioration) de la qualité de l'enseignement supérieur, des établissements et des filières de formation. En tant que mécanisme de régulation, l'assurance qualité vise la responsabilité et l'amélioration, en fournissant des informations et des jugements (et non pas des classements) à travers un processus convenu, cohérent, et des critères clairement définis ». Le tableau n°1 ci-après abrite les différentes définitions du concept Assurance Qualité.

Tableau n°1 : Quelques définitions de l'Assurance Qualité dans l'enseignement supérieur

Auteurs	Définitions de l'Assurance Qualité (traductions en Français)
Analytic Quality Glossary	[L'assurance qualité de l'enseignement supérieur est un processus d'établissement de la confiance des parties prenantes où les mesures prises (intrait, processus et extrants) satisfont les attentes ou mesures pour être conformes aux exigences minimales].
UNESCO-CEPES Vlasceanu, L.; Grunberg, L.; Parlea, D. 2007. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucharest, pp. 74-75.	[« Assurance qualité: terme général qui désigne un processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir et améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes d'enseignement supérieur. En tant que mécanisme réglementaire, l'assurance qualité met l'accent sur la responsabilité et l'amélioration, en communiquant des informations et des jugements (sans aucun classement hiérarchique) dans le cadre d'un processus convenu et cohérent et sur la base de critères bien définis. Dans de nombreux systèmes, on distingue l'assurance qualité interne (c'est-à-dire des pratiques intra-institutionnelles conçues pour contrôler et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur) et l'assurance qualité externe (c'est-à-dire des dispositifs supra- ou interinstitutionnels conçus pour garantir la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur).

	Les activités d'assurance qualité dépendent de l'existence des mécanismes institutionnels nécessaires, fondés autant que possible sur une solide culture de la qualité. Le champ d'action de l'assurance qualité varie en fonction du type et de la taille du système d'enseignement supérieur. L'assurance qualité se distingue de l'accréditation au sens où elle n'en est qu'une condition préalable ... On considère souvent que l'assurance qualité fait partie de la gestion de la qualité de l'enseignement supérieur, même si, dans certains cas, les deux termes sont employés comme synonymes «]
Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), 2010, Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Collaborative provision and flexible and distributed learning (including e-learning) Amplified version October 2010	[L'assurance qualité désigne les moyens à travers lesquels l'institution assure et confirme que les conditions sont réunies pour que les étudiants atteignent les standards fixés par l'institution ou par un autre organisme qui délivre le diplôme].
Council For Higher Education Accreditation (CHEA) 2002, Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation	[Assurance qualité: processus de révision systématique et planifié d'une institution ou programme pour déterminer que des standards acceptables de l'enseignement, de l'apprentissage et des infrastructures sont maintenus et améliorés. Généralement cela inclut des attentes pour savoir si les mécanismes du contrôle qualité sont en place et efficaces. Et aussi, des moyens par lesquels une institution confirme que toutes les conditions sont réunies pour que les étudiants atteignent les standards fixés par l'institution ou par un autre organisme qui délivre le diplôme (RU)].
Association européenne des Conservatoires [Academies de musique et musikhochschulen] (AEC), 2004, Glossary of terms used in relation to the Bologna Declaration	[Assurance qualité: terme collectif pour les systèmes par lesquels les cours, les qualifications et les établissements qui les délivrent sont surveillés pour assurer la fiabilité, la cohérence et maintenir des pratiques équitables, rigoureuses, ainsi que de hauts standards. La déclaration de Bologne propose un cadre de coopération européen de l'assurance qualité en vue de développer des critères et des méthodologies comparables].
Woodhouse, D., 1999, 'Quality and Quality Assurance' in Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), 1999, Quality and Internationalisation in Higher Education, pp. 29-44, Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE), Paris, OECD.	L'expression « assurance-qualité » vise les stratégies, les attitudes, les actions et les procédures nécessaires pour garantir un maintien et une amélioration de la qualité. Elle peut s'appuyer sur une ou plusieurs des méthodes évoquées ... [audit, évaluation, accréditation]. Elle est parfois utilisée dans un sens plus restrictif pour désigner soit une norme de niveau minimal, soit la garantie donnée aux parties prenantes qu'un certain niveau de qualité est atteint (il s'agit alors de reddition de comptes) »].

Source : Harvey, L. (2004. P.15).

Pour Martin, M. et Stella, A. (2007, P.38), deux aspects de l'assurance qualité sont à distinguer au niveau de l'enseignement supérieur: externe et interne. Pour ces auteurs, « l'assurance interne de la qualité (AQI) désigne les politiques et mécanismes mis en œuvre dans un établissement ou un programme pour s'assurer qu'ils correspondent aux finalités qui sont les leurs et qu'ils satisfassent aux normes applicables à l'enseignement supérieur en général ou à une profession ou discipline en particulier. L'assurance qualité externe (AQE) désigne les actions mises en œuvre par un organisme externe, lequel peut être un organisme d'assurance qualité ou tout autre organisme ou l'établissement qui évalue son fonctionnement ou ses programmes, pour déterminer s'il satisfait aux normes convenues ou prédéfinies ».

1.1.2. La relation entre les pratiques de l'Assurance Qualité et la formation

Selon l'UNESCO (2006 :9), « la qualité de la formation reste un défi majeur pour l'enseignement supérieur et une réponse aux exigences des secteurs économiques et sociaux utilisateurs ». Les différents types de pratiques en matière d'assurance qualité que l'on peut

rencontrer au sein des institutions d'enseignement supérieur varient d'un pays à un autre. Cependant, les pratiques les plus courantes sont: les audits institutionnels, l'agrément d'établissement, l'agrément des programmes d'études, l'appel à des examinateurs extérieurs, l'autoévaluation, les audits universitaires, l'homologation, l'autorisation, l'habilitation, la reconnaissance, l'accréditation, etc.

Les recherches antérieures ont tenté d'analyser le lien entre les pratiques d'Assurance Qualité et la qualité de la formation. Ainsi, Harvey (2008, P.19) parvient aux résultats selon lesquels « l'Assurance qualité a bien eu comme effet direct l'élaboration de documentation du cours, de rapports de vérification et d'autres documents, bien que la production de ces documents ne signifie pas nécessairement et clairement qu'il y aura des changements (ou des améliorations) dans la qualité des diplômes ». Dans la même veine, Stensaker (2007, P.60; cité par Harvey, 2008, PP.21-22), identifie quatre domaines où l'Assurance Qualité aurait des effets marqués: le pouvoir; la professionnalisation, les relations publiques, la transparence. Selon l'auteur, « l'Assurance Qualité contribue à augmenter l'information sur l'enseignement supérieur, ce qui se traduit par les processus décisionnels mieux informés ». Tremblay et Kis (2008, P.307) ont mis en évidence, en étudiant plusieurs pays, une relation positive entre les mécanismes de l'Assurance Qualité et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, en ces termes: « The implementation of quality assurance mechanisms has had a positive impact on the quality of teaching and learning in a number of cases ».

1.1.3. Les pratiques des enseignants du supérieur en matière d'enseignement

Si la « pédagogie universitaire est couramment abordée, rares sont les travaux s'intéressant véritablement aux pratiques enseignantes » (Amélie Duguet, Sophie Morlaix, 2012). Adangnikou (2008) note également pour sa part « qu'il n'existe finalement que très peu de recherches portant véritablement sur les pratiques d'enseignement à l'université ». Clanet (2001) appréhende la pratique comme le « fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus ». S'agissant des pratiques pédagogiques, elles sont définies par Duguet (2015) comme « l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant durant les cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants ».

Boyer et Coridian (2002) observent que les cours magistraux demeurent dans la majorité des cas des « conférences monologues » ou des « monologues expressifs ». En d'autres termes, les pratiques des enseignants lors des cours magistraux s'apparentent à des « monologues sans

interaction, relevant ainsi des « méthodes traditionnelles » au travers desquelles l'enseignement est centré sur l'enseignant et non sur l'apprenant ».

Pour wolf (2007, cité par Amélie Duguet et Sophie Morlaix, 2012, P.8), « les supports ouverts, les outils de référence, ou encore l'utilisation des méthodes incitatives » constituent les pratiques pédagogiques visant à développer l'apprentissage en profondeur et le développement d'une réflexion métacognitive ». Bon nombre d'auteurs considèrent que les pratiques pédagogiques des enseignants « peuvent se référer à plusieurs dimensions, telles que la façon d'interagir avec les étudiants, le matériel utilisé pour enseigner, la façon d'organiser et de transmettre le contenu du cours, ou encore l'attitude de l'enseignant durant le cours ». Selon Parpette (2002, P.1), le cours magistral est considéré comme « un discours orolographique ». Dans le cours magistral, l'exposé de l'enseignant est une forme d'enseignement traditionnel. On remarque que, si les méthodes traditionnelles englobent les cours magistraux, les travaux dirigés et les exercices écrits, les méthodes modernes d'enseignement tiennent compte des principes tels que: l'utilisation des outils technologiques, l'interaction et la participation avec la classe, le développement de l'autonomie chez l'apprenant ainsi que la flexibilité.

1.2. La formulation des hypothèses de la recherche

Plusieurs fonctions sont assignées à l'Assurance Qualité. Elle est la garantie de la qualité vis-à-vis des parties prenantes intéressées. L'Assurance Qualité améliore la confiance des parties prenantes pour la qualité des diplômes ; elle fournit des normes permettant de distinguer les bonnes et mauvaises situations ; elle accompagne et soutient la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD), etc. Pour Harvey (2008), l'Assurance Qualité a quatre fonctions : la reddition de comptes ; le contrôle assurant l'intégrité du secteur de l'enseignement supérieur ; la conformité (des procédures, pratiques et politiques) ; l'amélioration visant à encourager l'adaptation et le changement.

De la même façon, Martin et Stella (2007) distinguent cinq fonctions de l'Assurance Qualité, à savoir :

- L'évaluation, qui confère à un programme ou à un établissement une reconnaissance publique ;
- La supervision du fonctionnement normal par rapport à des normes minimales ;
- L'accréditation, souvent pour des niveaux élevés de qualité ;
- La certification professionnelle des diplômés ;
- La communication d'informations afférentes à la reconnaissance et à l'accréditation.

Les différentes fonctions de l'Assurance Qualité sont résumées par Serge F. Simen et Zakari Yaou Kaka (2020, P.161) dans le tableau n°2 suivant :

Tableau n°2 : Les fonctions de l'Assurance Qualité

Auteurs	Fonctions de l'Assurance Qualité
Harvey (2008)	Rassurer les parties prenantes: Assumer la responsabilité du service offert et des fonds publics dépensés, rassurer les étudiants, les familles sur la qualité de la formation choisie, fournir des informations aux différents publics pour orienter les choix (bailleurs de fonds, Etat ...) (p.13) - Assurer l'intégrité du secteur de l'enseignement supérieur afin de protéger le statut, la position et la légitimité (p.14). - la conformité, afin de s'assurer que les établissements adoptent des procédures, des pratiques et des politiques considérées comme souhaitables par les bailleurs de fonds, les gouvernements et d'autres intervenants (ordres professionnels et les organismes de réglementation). - l'amélioration continue (p.15)
Martin et Stella (2007, p.33)	- l'évaluation conférant à un programme ou un établissement une reconnaissance publique. - la supervision du fonctionnement normal par rapport à des normes minimales. - l'accréditation - la certification professionnelle des diplômés - la communication d'informations afférentes à la reconnaissance et à l'accréditation.
Curval (2008)	- le contrôle - l'attribution des moyens - la reconnaissance (accréditation, habilitation, etc.) - l'obligation de rendre des comptes - l'information des publics et des partenaires - la recherche de la confiance - la visibilité internationale - la compétition - gain sur le plan de la réputation et de l'image de marque

Source : Serge F. Simen et Zakari Yaou Kaka (2020, P.161)

Les systèmes d'assurance de la qualité partent souvent d'une « idée assez traditionnelle de la qualité de l'enseignement supérieur, basée sur l'enseignement présentiel de jeunes étudiants à plein-temps en université. Les aspects de la qualité pris en compte portent souvent sur les modes de participation caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage traditionnels » (Dirk Van Damme, 2002, P.124). Pour Endrizzi (2024, P.4), « l'arrivée massive des technologies numériques dans le paysage de l'enseignement supérieur contribue largement à la promotion de nouveaux modèles pédagogiques, centrés sur les étudiants; parallèlement l'internationalisation des formations incite à repenser les curriculums sous l'angle des acquis d'apprentissage ; des centres de ressources sont créés dans les établissements pour accompagner ces transitions et les enseignants sont encouragés à se former et à s'appuyer sur l'expertise de ces centres pour améliorer leurs pratiques ».

De ces développements préliminaires, nous trouvons la justification d'émettre les hypothèses suivantes:

Hypothèse générale: La présence des pratiques d'Assurance Qualité dans la formation universitaire tchadienne conduirait à des méthodes innovantes d'enseignement et d'encadrement.

H1. Le développement de la culture qualité dans certaines universités tchadiennes induirait un enseignement et un apprentissage pertinents basé sur les pratiques modernes d'enseignement. En d'autres termes, plus l'enseignant s'approprie la culture qualité et plus il a tendance à utiliser les nouvelles méthodes d'enseignement.

H2. L'application de certaines pratiques d'Assurance Qualité Interne dans la formation améliorerait l'encadrement des étudiants, c'est-à-dire, plus l'enseignant se conforme aux normes d'Assurance Qualité Interne et plus il a tendance à bien encadrer.

2. Description de l'approche méthodologie de la recherche

Le cadre méthodologique de la présente recherche s'articule autour de l'échantillon d'étude, les outils de collecte et d'analyse de données puis les variables du modèle.

2.1. Echantillon d'étude et outils de collecte et d'analyse des données.

Les hypothèses sont testées auprès des Enseignants-Chercheurs et Chercheurs du supérieur, durant la période de Décembre 2023 à Avril 2024. Ce choix *d'échantillon à priori* (donc non probabiliste) a été dicté par le fait que les Enseignants et les Chercheurs sont des détenteurs d'informations cruciales dont nous avons besoin pour l'étude en question. Deux questionnaires ont été élaborés, à cet effet, pour recueillir les données : l'un concernant la place de l'assurance qualité dans la formation ; l'autre, à propos des nouvelles pratiques pédagogiques. L'échelle de Likert à 5 points (étalonnée de +5 à +1 et allant de « Pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») a été utilisée dans la confection du premier questionnaire. Pour le second questionnaire, les codes adoptés sont les suivants : « 5= Très souvent » ; « 4= Assez souvent » ; « 3= Parfois » ; « 2= rarement » ; « 1= Très rarement ». Pour Cox (1980), « le recours à des échelles impaires donne la possibilité au répondant d'avoir une position centrale, ce qui est recommandé dans la littérature ».

Les répondants ont été amenés à lister toutes les pratiques pédagogiques nouvelles qu'ils ont utilisé ou observé autour d'eux au cours de leur parcours professionnel après l'implémentation de la démarche qualité dans leurs universités respectives. Les questions contenues dans le second questionnaire sont, pour la plupart, ouvertes afin de mieux susciter l'émergence des

nouvelles approches en matière éducative, d'une part, et leurs occurrences, d'autre part. La texture du questionnaire est la suivante :

Avec l'implémentation de l'Assurance Qualité, il existe des approches modernes d'enseignement et d'encadrement qui remettent en cause les pratiques anciennes. Ce sont des nouveaux développements de l'enseignement supérieur poussant les enseignants à enseigner et à encadrer autrement puis les étudiants à étudier autrement. **Exemples: Accompagnement, tutorat, soutien technique...** Grace à votre expérience professionnelle, nous vous demandons de nous relever les pratiques non traditionnelles (modernes, innovantes) d'enseignement que vous avez personnellement utilisé ou pu observer dans votre travail. Veuillez préciser pour chaque pratique sa fréquence en cochant une case dans l'échelle présentée.

Fréquence: 1 = Très rarement; 2 = rarement; 3= Parfois; 4= Assez souvent; 5 = Très souvent.

Merci de noter la nature de chaque nouvelle méthode d'enseignement et d'encadrement puis de cocher une case pour sa **fréquence d'utilisation**.

N°	Types de pratiques pédagogiques modernes que requiert l'application de l'Assurance Qualité Interne (AQI) dans la formation (enseignement et encadrement).	Fréquence d'utilisation				
		1	2	3	4	5
1						
2						
3						
Etc....						

Le souci de s'assurer de la validité faciale de nos questionnaires nous a conduit à faire leur prétest auprès d'une dizaine d'Enseignants-Chercheurs de l'Université de Moundou. En effet, l'indicateur le plus fréquemment utilisé pour la validité faciale est le jugement des chercheurs, de la littérature. De plus, selon Thiétart et Coll. (2007, P. 233), « il ne faut jamais lancer un questionnaire sans l'avoir prétesté. Le prétest permet de mettre à l'épreuve la forme des questions, leur ordonnancement et leur compréhension ainsi que la pertinence des modalités de réponse proposées ». L'échantillon final est composé de 156 Enseignants-Chercheurs et Chercheurs des établissements d'enseignement supérieur (abritant la démarche qualité dans leurs structures), répartis dans le tableau n°3 suivant :

Tableau n°3 : Etalonnage de l'échantillon d'étude

Etablissements d'Enseignement Supérieur	Nombre d'Enseignants enquêtés	Pourcentage
Université de Moundou	88	56,4%
Université de Sarh	22	14,1%
Université de N'djaména	46	29,5%
Total	156	100%

Source : Notre recherche (Avril 2024)

Un traitement à base de régression linéaire multiple a été effectué sur les données du premier questionnaire avec le logiciel SPSS.20 pour Windows, retenu pour la pertinence de ses résultats. Les arguments qui militent en faveur du choix de la méthode de régression multiple résident dans le fait qu'elle constitue une extension de l'analyse de corrélation, permettant d'expliquer le lien entre une variable dépendante et plusieurs variables indépendantes. Le test de student (ou test t) est utilisé dans le cadre de cette régression pour tester la nullité des coefficients.

2.2. Les variables du modèle

Les principales variables du modèle de notre recherche comprennent : « les outils ou pratiques d'Assurance qualité Interne », « la culture qualité » et la « formation (enseignement et

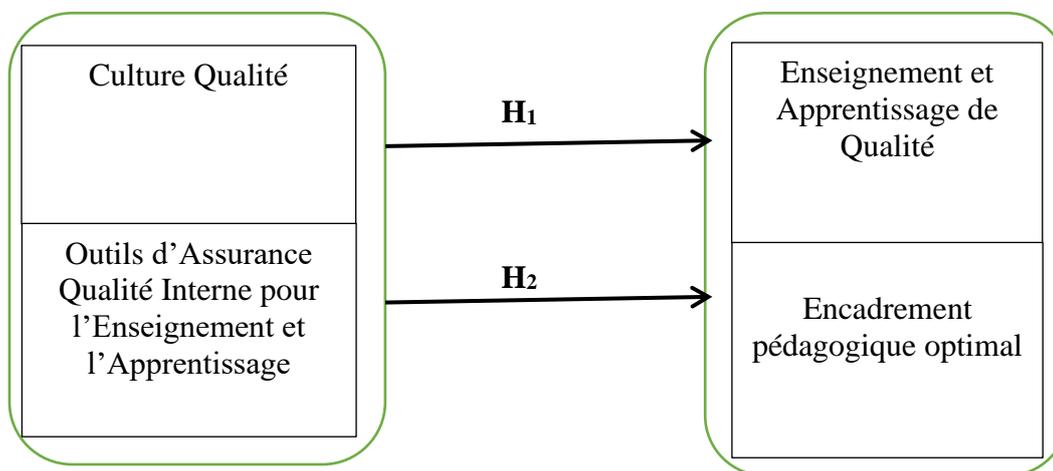
encadrement) ». Martin (2019, P.247) note que les « outils d'Assurance qualité interne » (AQI) pour l'enseignement et l'apprentissage sont entre autres : l'évaluation des modules, l'évaluation des formations, supervision des enseignants, autoévaluation des formations, analyse de la charge de travail de l'étudiant. Nous retenons ces cinq indicateurs pour cette recherche. La « formation », quant à elle, comprend : l'enseignement et l'encadrement. Le référentiel pour l'évaluation institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur et de recherche des pays membres du CAMES attribue au domaine « formation », quatre rubriques : l'offre de formation, l'évaluation et la révision des programmes, le contrôle des connaissances et des apprentissages des étudiants, la gestion des étudiants. Gibbs (2010) constate que « les variables relatives au processus, permettant de s'assurer que certaines pratiques pédagogiques sont bien mises en œuvre, prédisent le mieux la qualité des apprentissages ». Endrizzi (2014, p. 29) mentionne qu'il n'existe pas de « dimensions universelles de la qualité de l'enseignement ». Bernard (2011), pour sa part, retient quatre dimensions pour mesurer les situations d'enseignement : « la planification de cours, la prestation en cours, l'évaluation des apprentissages et la connaissance de la matière enseignée ». Dans la même veine, l'enseignement et l'apprentissage sont appréhendés par l'UNESCO à travers des indicateurs tels que : le temps consacré à l'apprentissage, les méthodes pédagogiques, l'évaluation et la taille des classes. Nous choisissons donc d'opérationnaliser « l'enseignement et l'apprentissage » avec ces 4 derniers items.

S'agissant de la culture qualité (celle-ci met l'emphase sur la communication et l'apprentissage organisationnel), elle est mesurée à l'aide de cinq indicateurs: « garantie de l'apprentissage; garantie d'efficacité de l'enseignement; garantie de respect des exigences externes; garantie d'efficience et d'adéquation des ressources; garantie de capacité de répondre aux besoins académiques et des entreprises » (Martin M., 2019, P.179). En ce concerne le construit « Encadrement », la littérature scientifique distingue plusieurs dimensions de l'encadrement: l'encadrement pédagogique, l'encadrement technologique, l'encadrement administratif, etc. Dans le cadre de cette recherche, nous portons le choix sur « l'encadrement pédagogique ». Pour Massé et Al, (2020, p. 112), « l'encadrement pédagogique réunit toutes les mesures destinées à favoriser la réussite scolaire des élèves, soit les mesures d'encadrement des élèves, les mesures qui touchent l'organisation scolaire et toute autre dont le but est d'assurer aux élèves des conditions propices d'apprentissages. Ce concept englobe alors les activités qui ont lieu en classe, les rapports entre l'enseignant et l'élève, le climat de classe ainsi que les interactions qui s'y produisent ». Son opérationnalisation, par nos soins, comporte cinq items: le

soutien/encouragement des enseignants, le contrôle des procédures et tâches des enseignants, le suivi de l'évolution des pratiques des enseignants, l'animation pédagogique et l'évaluation de l'atteinte ou non des objectifs.

De tout ce qui précède, nous présentons le modèle initial de recherche comme suit :

Figure n°1 : Modèle de recherche théorique



Source: notre recherche

3. Résultats et discussions.

3.1. Résultats des Analyses factorielles exploratoires

Nous avons tout d'abord procédé à la purification des échelles de mesure des 4 variables en menant des Analyses en Composantes Principales (ACP) dans le but de structurer les 19 items du premier questionnaire en les regroupant sous forme de facteurs. La cohérence interne de chacune des composantes est estimée par l'indice d'homogénéité de variance (alpha de Lee Joseph Cronbach) : $\alpha = 0,640$; ce qui est acceptable. En effet, on considère que pour une étude exploratoire, alpha est acceptable s'il est compris entre 0,6 et 0,8.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,640	,641	19

L'indice KMO (0,514) prouve une proximité satisfaisante des variables, car le KMO doit avoir une valeur comprise entre 0,5 et 1 pour qu'une analyse factorielle soit faisable. Le test de sphéricité de Bartlett (signification Bartlett= 0,000) montre que la matrice des données est factorisable et donc le modèle de facteurs est adapté.

Indice KMO et test de Bartlett		
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.	,514	
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	1125,593
	Ddl	171
	Signification de Bartlett	,000

En outre, les coefficients de Kurtosis et de Skewness associés à chacun des items du modèle initial de la recherche sont respectivement inférieurs à 1,5 et inférieurs à 1 en valeur absolue; ce qui conclue à une normalité des items. Les corrélations bivariées entre les variables affichent des coefficients tous inférieurs à 0,7 (seuil standard) et figurent dans le tableau n°4 ci-après:

Tableau n°4: Matrice de corrélations entre les variables du modèle.

Corrélations					
		Culture qualité	Outils d'AQI	Enseignement et Apprentissage de Qualité	Encadrement pédagogique
Culture qualité	Corrélation de Pearson	1	,204*	,157	,139
	Sig. (bilatérale)		,011	,051	,084
	N	156	156	156	156
Outils d'AQI	Corrélation de Pearson	,204*	1	,056	,631**
	Sig. (bilatérale)	,011		,484	,000
	N	156	156	156	156
Enseignement et Apprentissage de qualité	Corrélation de Pearson	,157	,056	1	,059
	Sig. (bilatérale)	,051	,484		,467
	N	156	156	156	156
Encadrement Pédagogique	Corrélation de Pearson	,139	,631**	,059	1
	Sig. (bilatérale)	,084	,000	,467	
	N	156	156	156	156
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Source: Notre analyse (SPSS 20.0).

L'ACP menée selon le critère de kaiser des valeurs propres supérieures à 1 sur les 19 items du modèle initial fait apparaître sept (07) axes factoriels expliquant 71,2% de la variance totale. Deux items (Outil_AQI₁= Evaluation des modules) et (Encad_Pédagog₄ = Appréciation sur l'atteinte ou non des objectifs) présentent des contributions factorielles aux axes inférieures à 0,50 (seuil standard). Nous les retirons de l'analyse.

Une seconde analyse factorielle est effectuée sur les 17 items restants; elle montre que 6 axes factoriels sont retenus et qu'ils expliquent 69, 98% de la variance. A ce stade, tous les items présentent des communautés supérieures à 0,5. De plus, aucun item ne possède une saturation multiple. La matrice des composantes après rotation varimax de cette seconde ACP se présente dans le tableau n°5 suivant:

Tableau n°5: Matrice des composantes après rotation

Matrice des composantes après rotation ^a (2 ^{de} ACP)						
	Composante					
	1	2	3	4	5	6
Suivi de l'évolution des pratiques pédagogiques	,767					,142
Soutien ou encouragement	,744		,109		,202	-,153
Autoévaluation des formations	,726				,278	
Contrôle des procédures et tâches	,697				-,215	
Analyse de la charge travail de l'Etudiant	,685	,207			-,249	,101
Garantie d'efficience et adéquation ressources		,856	,251		-,125	
Taille de classe		,793	,260	-,122	,171	,101
Garantie capacité répondre aux besoins des entreprises		,738	-,263		-,162	-,118
Garantie respect des exigences externes			,880			
Evaluation de l'atteinte des objectifs			,843			,182
Temps consacré à l'apprentissage				,903		,130
Garantie de l'apprentissage				,898		
Evaluation des formations	-,117				,814	
Supervision des Enseignants	,272	-,230			,814	
Utilisation des méthodes pédagogiques		-,113	,255	,199		,788
Garantie efficacité de l'enseignement			,304	,159		,759
Animation pédagogique		,214	-,231	-,124	,245	,570

Méthode d'extraction: Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 6 itérations. N =17 ; KMO = 0,507, khi-deux approximé = 1006,625 ; ddl= 136 ; signification Bartlett = 0,000.
Les saturations inférieures à 0,10 en valeur absolue ont été effacées pour plus de clarté. Les saturations supérieures à 0,5 sont mises en gras

Source: Auteur (SPSS 20.0)

3.2. Résultats des analyses de régression.

Nous avons effectué une première série de régressions entre la variable dépendante « Enseignement et Apprentissage de Qualité » et les variables explicatives « Culture Qualité; Outils d'AQI ». Il en résulte que le pouvoir explicatif du modèle $R^2 = 0,25$; ce qui est relativement acceptable. En effet, en sciences sociales, il est rare que R^2 dépasse 0,30 et certaines recherches publiées ne dépassent pas 0,05. Les autres critères de la qualité de régression sont également respectés: Durbin Watson= 2,035 ≥ 2 (il n'y a pas de phénomène d'autocorrélation des erreurs); distance de Cook = 0,086 < 1 (seuil standard); Variance Inflation Factor (VIF ou tolérance, qui doit être supérieure à 0,2) vaut 0,958: il n'existe pas un phénomène de multicolinéarité. Le modèle ne présente donc aucune anomalie statistique.

De façon analogue, une seconde série de régressions est effectuée sur la variable dépendante « Encadrement Pédagogique » et les variables explicatives « Culture Qualité; Outils d'AQI ». Il en ressort que $R^2 = 0,398$; la distance de Cook (qui devrait être < 1) vaut 0,109; le bras de levier (dont le seuil maximal est 0,2) est de 0,113. Les résultats des estimations du modèle sont résumés dans le tableau n°6 suivant:

Tableau n°6: Coefficients de régression (variable endogène: Enseignement et apprentissage).

Coefficients ^a								
Modèle	Coefficients non standardisés			Coefficients standardisés	T	Sig.	Statistiques de colinéarité	
	A	Erreur standard	Bêta	Tolérance			VIF	
1	(Constante)	2,917	,443		6,580	,000		
	Culture qualité	,161	,087	,152	1,859	,065	,958	1,043
	Outils d'AQI	,033	,104	,025	,312	,755	,958	1,043
a. Variable dépendante : Enseignement et Apprentissage de Qualité								
Coefficients de régression (variable endogène : Encadrement pédagogique).								
Coefficients ^a								
Modèle	Coefficients non standardisés			Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
	A	Erreur standard	Bêta	Tolérance			VIF	
1	(Constante)	,762	,303		2,516	,013		
	Culture qualité	,010	,059	,010	,161	,872	,958	1,043
	Outils d'AQI	,698	,071	,628	9,806	,000	,958	1,043
a. Variable dépendante : ENCAD_PEDAGOG								

Source: Auteur.

La lecture du tableau n°6 susmentionné laisse entrevoir que la « culture qualité » entretient une relation positive et statistiquement significative avec « l'enseignement et l'Apprentissage de qualité » (bêta = 0,152; Significativité = 0,065). **L'hypothèse H₁ est partiellement corroborée.** De même, on remarque que les « Outils d'Assurance Qualité Interne » ont d'influence statistiquement très significative (Bêta = 0,628; Significativité = 0,000) sur « l'Encadrement Pédagogique ». **L'hypothèses H₂ est donc confirmée.**

3.3. Recherche de la force de la relation entre les variables du modèle.

Afin de nous assurer de l'importance des relations qui sont significatives entre certaines des variables du modèle, nous avons calculé l'indice¹ de force de la relation (êta) qui permet de savoir si la relation entre deux variables, significative qu'elle soit, est faible ou forte. Le tableau n°7 suivant rend compte de la valeur d'êta.

Tableau n°7 : Test de comparaison des moyennes : mesures des associations.

Mesures des associations				
	R	R carré	Eta	Eta carré
Enseign_App_Qualité * Culture_qualité	,157	,025	,315	,099
ENCAD_PEDAGOG * Culture_qualité	,139	,019	,413	,171
Enseign_App_Qualité * Outils_AQI	,056	,003	,161	,026
ENCAD_PEDAGOG * Outils_AQI	,631	,398	,678	,459

Source: notre analyse (SPSS 20.0).

¹ Êta $\in [0; 1]$. La relation est inexistante lorsqu'êta = 0 ; elle est très faible si êta $< 0,1$; faible si êta $\in [0,1 ; 0,3[$; modérée si êta $\in [0,3 ; 0,49[$. La relation est forte si êta $\in [0,5 ; 0,7[$; très forte pour êta $\geq 0,7$.

On constate que l'indice de force de la relation (*êta*) entre « Enseignement et Apprentissage de qualité » et « Culture Qualité » vaut **0,315**: la relation est donc modérée entre « Enseignement et Apprentissage de qualité » et « Culture Qualité ». Cette relation modérée peut signifier le fait que la culture qualité n'est pas encore solidement ancrée chez les Enseignants-Chercheurs. Cela traduit le fait que l'on doit toujours, à l'enseignement supérieur, réfléchir à des nouvelles formes de pratiques pédagogiques pour rendre pertinent l'enseignement et l'apprentissage. D'ailleurs, la culture qualité se construit; qui plus est, la démarche qualité est une démarche longue, demandant de longues périodes pour concrétiser des résultats suffisants.

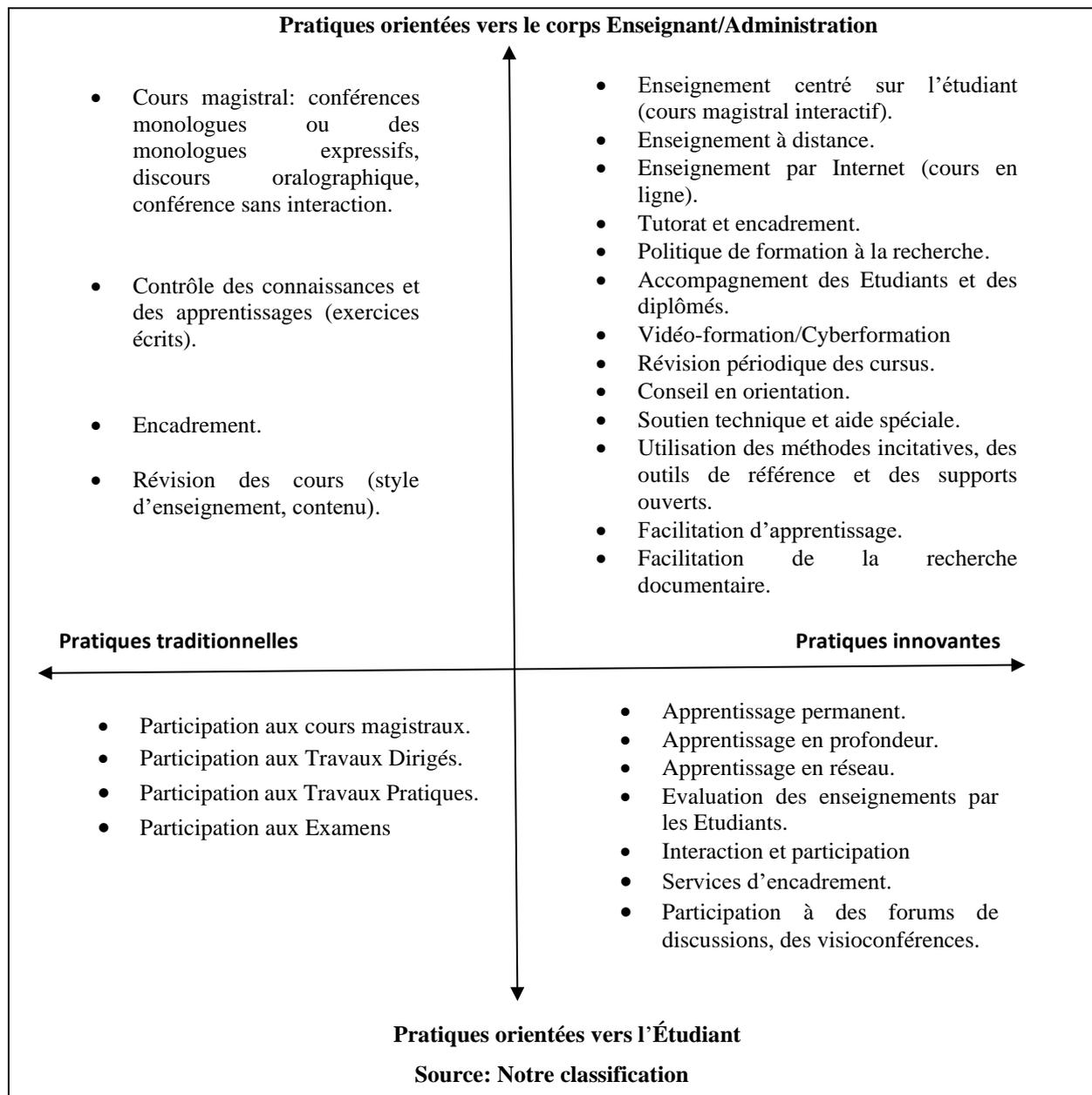
Dans le même sillage, l'importance de la relation entre « Encadrement Pédagogique » et « Outils d'Assurance Qualité Interne » est forte puisqu'*êta* = **0,678**. Ce qui vient confirmer la seconde hypothèse.

3.4. Vers une taxinomie des pratiques pédagogiques innovantes à l'Enseignement Supérieur tchadien.

Selon Schnapper (1999; 2005), « les classifications proposées en sciences sociales sont de deux ordres: la **taxinomie** consiste à classer les observations recueillies et la **typologie** a un caractère plus théorique ». La taxinomie correspond à un classement des données observées. Les typologies sont élaborées principalement à partir de la théorie sans recours à des données empiriques. Ainsi, en se référant à la littérature d'une part, et en utilisant les données recueillies sur le terrain d'autre part, notre classification peut être qualifiée de taxinomie.

Deux procédures sont utilisées à cette phase: émergence des items et évaluation de la fréquence d'apparition des items. Il est alors demandé aux répondants de lister tout d'abord les nouvelles pratiques pédagogiques qu'ils utilisent ou qu'ils ont pu observer dans leurs institutions et ensuite de noter la fréquence de chacune d'elles. De telles procédures ont permis de recenser moult pratiques (pratiques enseignantes et celles de l'administration) tant traditionnelles que modernes. Le test t de student pour les déviations des réponses moyennes par rapport à la valeur centrale de l'échelle (« Parfois ») nous a permis de maintenir des items dont la moyenne est supérieure à 2,5. La figure n°2 suivante abrite les pratiques pédagogiques selon qu'elles sont orientées vers le corps Enseignant/Administration ou vers l'Apprenant.

Figure n°2 : Taxinomie des pratiques pédagogiques à l'Enseignement Supérieur.



Conclusion, implication, limites et avenues de la recherché

La présente recherche s'est intéressée au débat empirique sur l'influençabilité de l'Assurance Qualité sur la formation en mettant l'emphase sur le cas du Tchad. Elle a procédé par aller et retour entre les connaissances théoriques et les observations dans le but de répondre à une question importante portant sur l'émergence des nouveaux modèles pédagogiques suite à l'implémentation de la démarche qualité au sein des institutions d'enseignement supérieur. Nos hypothèses sont supportées par les résultats obtenus. En effet, nos résultats révèlent que l'instauration de la "culture qualité" dans les universités constitue un facteur de dynamisme et

de pertinence de l'enseignement et l'apprentissage. De même, les résultats des analyses corrélationnelles et de régression suggèrent que "l'encadrement pédagogique optimal" est mieux prédit par "les outils d'assurance qualité". Nos résultats rejoignent alors les études ayant examiné la relation entre les « pratiques d'assurance qualité » et la « qualité de la formation ». Cette recherche a également permis d'identifier quelques pratiques innovantes d'enseignement et d'apprentissage. Il y en a sûrement bien d'autres pratiques non répertoriées; cela serait dû au fait que l'Assurance Qualité est encore à ses débuts dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur enquêtés.

Notre recherche n'est pas exempt de certaines limites. En effet, le fait d'appliquer la présente recherche à un seul pays (le Tchad) limite considérablement les possibilités de validation de notre cadre conceptuel. De plus, la faible taille de l'échantillon non probabiliste ne permet pas de généraliser les résultats. Afin de remédier à ces limites, il serait souhaitable d'étendre la recherche à plusieurs pays pour avoir un vaste panorama sur les nouvelles approches en matière éducative. Il serait intéressant que les recherches futures utilisent les études de cas pour étudier la place de l'Assurance qualité dans la formation, et cela, université par université. Une étude ultérieure tenterait d'aborder la question de l'efficacité des pratiques enseignantes dans les institutions d'enseignement supérieur.

En dépit de ces limites, cette recherche fournit, aux responsables des établissements d'enseignement supérieur, un éventail de nouveaux développements pédagogiques en lien avec la mise en place de l'Assurance Qualité. Elle contribue également à stimuler la recherche dans le champ du management de la qualité.

REFERENCES

- Adangnikou N. (2008). «Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France? ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(3), 601-621
- Banque Mondiale (1995). « L'enseignement supérieur: les leçons de l'expérience », Publication de la Banque Mondiale.
- Boyer R.& Coridian C. (2002). «Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie». *Sociétés contemporaines*,48,41-61.
- Clanet J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 27, n°2, p. 327-352.
- Cox E. P. (1980). « The Optimal Number of Response Alternatives for a Scale: A Review », *J. Mark. Res.*, vol. 17, no 4, p. 407-422?
- Dirk Van Damme (2002). « Tendances et modèles de l'assurance internationale de la qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services d'éducation Dans *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur 2002/3* (no 14), pages 107 à 158. Éditions de l'OCDE
- Duguet A. (2018). « Le cours magistral en première année universitaire: des pratiques pédagogiques renouvelées? ». *Carrefours de l'éducation*, 45, pp.93-113.halshs-01818444

- Duguet A. (2015). « Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité » revue française de pédagogie.
- Endrizzi L. (2014). « La qualité de l'enseignement: un engagement des établissements, avec les étudiants? ». Institut Français de l'Éducation (IFÉ), dossier n° 93. Juin.
- Fave-Bonnet M-F (2007). « Du Processus de Bologne au LMD: analyse de la "traduction" française de "quality assurance". Les Universités et leurs marchés, Sciences Po Paris, France.
- Gibbs G. (2010). *Dimensions of Quality*. York: The Higher Education Academy.
- Harvey L. (2006), "Understanding quality. Final draft of paper published as Harvey, L., 'Understanding quality', Section B 4.1-1 of 'Introducing Bologna objectives and tools' in Purser, L. (Ed.) *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, Brussels European University Association and Berlin, Raabe, p. 6.
- Harvey L.; Green D. (1993). « Defining quality ». In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), p. 9-33.
- Maders H-P. (1998). « Conduire un projet d'organisation ».
- Martin M. (sous la direction) (2019). « Assurance qualité interne : améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés du supérieur ». Éditions UNESCO. Nouvelles tendances dans l'enseignement.
- Martin M; Stella A. (2007). « Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur: les options », Institut International de Planification de l'Éducation, Paris: UNESCO-IIEP.
- Martin M. (2007). *External quality assurance: What are the options?* Paris: UNESCO/IIEP.
- Massé L., Desbiens N., Lanaris C. (2020). *Les troubles de comportement à l'école: L'encadrement pédagogique: définition, caractéristiques et enjeux*. Chenelière éducation
- Materu P. (2006). "Talking Notes." Conférence sur les connaissances pour le développement de l'Afrique, Johannesburg, Afrique du Sud, Mai.
- Materu P. (2008). « Assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. Etat de la question, défis, opportunités et pratiques positives ». Banque mondiale, Washington D.C.
- Newton J. (2013). « Is quality leading to enhancement? », dans: Crozier, F. *et al.* (éd.), « *How does quality assurance make a difference?* », pp. 8-14. Bruxelles: Association européenne de l'université.
- OCDE (2004). « Internationalisation de l'enseignement supérieur », L'Observateur de l'OCDE, Paris, Les éditions de l'OCDE
- Reynet P.& Gintrac A. (2023). « Conception et évaluation d'un dispositif d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en gestion ». *Management & Sciences Sociales*, Vol.1 (N° 34) 34), pages 103 à 121 Éditions ISTE.
- Simen S.F., Zakari Y.K. (2020). « Assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal: une nouvelle culture ou une bureaucratie supplémentaire? *Revue Malienne de Science et de Technologie*. Vol. 1 No 23 (Juin)
- Schnapper D. (2005). « *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique* », édition revue et augmentée, Paris, PUF, Quadrige, 2005.
- UNESCO (2006). « Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier », Division de l'enseignement supérieur, Paris
- UNESCO (2005). « *Vers les sociétés du savoir* », Editions UNESCO, Paris
- Vlăsceanu L.; Grünberg L.; Pârlea D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- WOODHOUSE D. (1999). « Qualité et assurance – qualité », IMHE, OCDE.