



HAL
open science

Gouvernance et assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien : entre l'héritage soviétique, le processus de Bologne et les réformes récentes

Arayik Navoyan

► To cite this version:

Arayik Navoyan. Gouvernance et assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien : entre l'héritage soviétique, le processus de Bologne et les réformes récentes. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015USPCB197 . tel-01877193

HAL Id: tel-01877193

<https://theses.hal.science/tel-01877193>

Submitted on 19 Sep 2018

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

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

Université Paris Descartes

Ecole doctorale « Sciences Humaines et Sociales (ED180) »

Centre de recherches sur les liens sociaux (CERLIS)

Gouvernance et assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien : entre l'héritage soviétique, le processus de Bologne et les réformes récentes

Par Arayik Navoyan

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation

Dirigée par Madame Catherine Agulhon

Maître de conférences, H.D.R. à l'Université Paris Descartes - CERLIS

Présentée et soutenue publiquement le 24 novembre 2015

Devant un jury composé de :

Monsieur Emmanuel Triby, Professeur des universités, rapporteur

Monsieur Bernard Convert, Directeur de recherche au CNRS, rapporteur

Madame Monique Hirschhorn, Professeur émérite des universités



Résumé (français) :

L'héritage soviétique, suivi des développements dans le secteur de l'enseignement supérieur arménien durant les trois dernières décennies en Arménie et son intégration dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, conditionnent les nouveaux défis du secteur et la nécessité d'une révision de son système de régulation. Cette révision doit permettre la mise en place des mécanismes plus efficaces de régulation et d'assurance qualité dont l'Etat arménien a besoin, afin de répondre aux enjeux du secteur arménien de l'enseignement supérieur et pour contribuer à son développement.

Notre recherche propose, en vue d'applications au contexte arménien, une analyse des structures, des relations et des processus à travers lesquels la politique d'enseignement supérieur est introduite, développée et révisée au plan national et sous l'influence de la coopération internationale. Cette recherche nous a permis tout d'abord de décrire les principaux modèles théoriques de la gouvernance dans l'enseignement supérieur : le concept de coordination de l'enseignement supérieur, la configuration universitaire et l'utilisation d'un égaliseur de la gouvernance, afin de mettre en lumière et de comprendre les interactions complexes des multiples acteurs impliqués dans ce processus. Ensuite, elle met en valeur l'application et les effets des modèles de régulation par l'Etat de l'enseignement supérieur, ainsi que les instruments comme le cadre législatif dans le contexte de la politique publique, le degré d'autonomie des établissements et les mécanismes de financement. Ce travail s'intéresse enfin à la politique d'assurance qualité comme domaine d'action politique au service de la régulation de l'enseignement supérieur. A la suite de ces considérations d'ordre conceptuel et de clarifications portant sur les notions de la qualité et de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'une présentation de ses mécanismes comme l'audit, l'évaluation et l'accréditation, nous examinons, en les discutant, les choix politiques fondamentaux relatifs aux objectifs, à l'organisation générale, ainsi qu'aux outils opérationnels du système d'assurance qualité en faveur desquels un gouvernement souhaite opter pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur.

Sur la base des résultats d'études qualitatives et quantitatives réalisées auprès d'experts et d'enseignants et ceux de l'analyse de l'évolution des caractéristiques, de la politique, des instruments de la régulation, ainsi que du système d'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien, toute une série des propositions portant sur l'évolution du système de régulation de l'enseignement supérieur et de l'assurance qualité sont présentées dans cette étude. En particulier, pour se débarrasser de l'héritage soviétique dans les domaines de l'élaboration et de l'organisation des programmes d'enseignement supérieur et pour contribuer à la pertinence des formations en licence et master en vue de l'application du cadre national des qualifications éducatives, des projets concrets de « Cadre national arménien des formations en licence », de « Cadre national arménien des formations en master », ainsi que le « Référentiel national de l'enseignement supérieur en Licence : spécialité « Gestion » sont élaborés jusque dans leurs détails et présentés en annexes à ce travail.

Cette recherche devrait permettre aux décideurs politiques, aux responsables d'établissements d'enseignement supérieur, aux enseignants et plus généralement à toutes les parties prenantes intéressées, de mieux comprendre les changements complexes intervenus dans le système d'enseignement supérieur arménien post-soviétique sous l'influence du Processus de Bologne et ainsi de contribuer à l'évolution de la régulation du secteur, afin de répondre aux défis de l'enseignement supérieur arménien.

Titre : Gouvernance et assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien : entre l'héritage soviétique, le processus de Bologne et les réformes récentes.

Mots clés (français) : Gouvernance et régulation de l'enseignement supérieur, qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Arménie, enseignement supérieur post-soviétique, Processus de Bologne.

Abstract :

The Soviet heritage, the recent developments in the sphere of Armenian higher education throughout the last three decades and the integration of the Republic of Armenia into the European Higher Education Area have blazed the path for new challenges in the sector and outlined the necessity to revise the regulatory framework of higher education. The said revision will allow for the implementation of more efficient mechanisms of higher education regulation and quality assurance that Armenia faces with the aim of responding to the objectives of the sector of Armenian higher education and the contribution to the development of the latter.

Our research, which addresses Armenian context, offers analysis of structures, relations and procedures through which the policy of higher education is developed, introduced and revised nationally and the impact it has on international cooperation. This research will first and foremost permit to describe the principle theoretical models of governance in higher education: the concept of coordination of higher education, university configuration («La configuration universitaire»), governance equalizer with the aim of shedding light on and understanding the complex interactions of multitude actors involved in these processes. Moreover, our research highlights the implementation and the effects of regulatory models exercised by the State towards higher education, as well as the toolkit like, for instance, legislative framework within the context of public policy, the level of autonomy of institutions and the mechanisms of financing. This paper will also be of interest within the framework of quality assurance as a procedure of regulating higher education.

Following the conceptual considerations and clarifications around such notions as are the quality and the quality assurance in higher education, as well as the presentation of such mechanisms as audit, evaluation and accreditations, we have undertaken the examination of fundamental political choices related to the objectives, general organization, as well as operational tools of the system of quality assurance, highlighting the ones a government would like to own in order to guarantee the quality assurance of higher education.

Based on the results of qualitative and quantitative studies realized with experts and teachers, as well as the ones obtained from the analysis of the evolution of characteristics, politics, the instruments of regulation, as well as the system of quality assurance of Armenian higher education, a series of suggestions related to the evolution of the regulatory system of higher education and quality assurance are presented in this document. More particularly, with the aim of eliminating the Soviet heritage in such domains as are the development and the organization of academic programmes of higher education and for contributing the concord of Bachelor's and Master's programmes with the National Framework of Qualifications, concrete documents have been elaborated and are presented in the annex of this paper: «Armenian National Framework of BA studies», «Armenian National Framework of MA studies» and «Armenian Subject Benchmark Statement : Management».

This research will allow political decision-makers, people who are responsible for institutions of higher education, teachers and other interested stakeholders to understand more profoundly the complex changes which occurred in the Post-Soviet system of higher education of Armenia as a result of Bologna Process and to contribute to the evolution of the sector with the aim of responding to the needs of Armenian higher education.

Title : The governance and quality assurance of Armenian higher education : between the Soviet heritage and Bologna Process and the recent reforms

Keywords : Governance and regulation of higher education, quality and quality assurance in higher education, Armenia, Post-Soviet higher education, Bologna Process.

Je dédie ce travail à ma mère.

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères :

À ma directrice de thèse, Madame Catherine Agulhon, qui m'a permis de réaliser un parcours doctoral dans de très bonnes conditions, assurant un encadrement régulier, rigoureux et exigeant de mes travaux, qui a su m'initier aux pratiques du chercheur en Sciences de l'éducation avec confiance et un soutien constant,

Aux membres du jury, Madame le Professeur Monique Hirschhorn, Monsieur le Professeur Emmanuel Triby et Monsieur le Directeur de recherche Bernard Convert pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de participer au jury de cette thèse et de juger mon travail,

À Madame le Recteur Joëlle le Morzellec pour ses encouragements et son soutien qui m'ont permis de surmonter les moments difficiles,

À l'Université française en Arménie (UFAR) pour avoir facilité et appuyé mon projet de recherche,

Au Bureau Europe centrale et orientale de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour le soutien financier apporté à cette recherche.

Table des matières

UNIVERSITE PARIS DESCARTES.....	1
REMERCIEMENTS	5
TABLE DES MATIERES	6
TABLE DES ILLUSTRATIONS	10
AVERTISSEMENT	12
SIGNIFICATION DONNEE AUX PRINCIPAUX TERMES ET EXPRESSIONS UTILISES DANS LA RECHERCHE	13
LISTE DES ABREVIATIONS.....	15
INTRODUCTION.....	18
PREMIERE PARTIE: L'ASSURANCE QUALITE ET SA PLACE DANS LA GOUVERNANCE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	23
CHAPITRE 1 : LA GOUVERNANCE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	23
1.1. LES EVOLUTIONS RECENTES DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	23
1.2. LA NOTION DE GOUVERNANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	27
1.2.1. La coordination dans l'enseignement supérieur.....	29
1.2.2. La configuration universitaire	33
1.2.3. L'égaliseur de la gouvernance.....	36
1.2.4. Les modèles de la régulation de l'enseignement supérieur par l'Etat.....	38
1.3. LA POLITIQUE PUBLIQUE ET LES PRINCIPAUX INSTRUMENTS DE LA REGULATION D'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	42
1.3.1. La politique publique et le cadre légal appliqués à l'enseignement supérieur.....	43
1.3.2. L'autonomie	48
1.3.3. Le mode de financement.....	55
CHAPITRE 2 : LA QUALITE ET L'ASSURANCE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	60
2.1. LA NOTION DE QUALITE	60
2.2. LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	64
2.3. LE CONCEPT DE L'ASSURANCE QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET SES PRINCIPALES APPROCHES : EVALUATION EXTERNE, AUDIT ET ACCREDITATION	72
2.3.1. L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.....	72
2.3.2. Les principaux mécanismes de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur	88
2.3.2.1. L'évaluation externe (assessment) de la qualité.....	88
2.3.2.2. L'audit de la qualité	90
2.3.2.3. L'accréditation.....	92
CHAPITRE 3 : LA POLITIQUE DE L'ASSURANCE QUALITE AU SERVICE DE LA REGULATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	99
3.1. L'ESSOR DE L'EVALUATION ET DE L'ASSURANCE QUALITE COMME MOYEN DE REGULATION PAR L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	99
3.2. LES CHOIX FONDAMENTAUX D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE D'ASSURANCE QUALITE	107

3.2.1. Les objectifs politiques de l'assurance qualité.....	108
3.2.2. La responsabilité pour le contrôle du processus de l'assurance qualité	114
3.2.3. Les domaines de couverture de l'assurance qualité	117
3.2.4. Les procédures d'assurance qualité	119
3.2.5. L'utilisation et les utilisateurs d'information de l'assurance qualité	142
3.3. LA REGULATION SUPRANATIONALE DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	144

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE157

DEUXIEME PARTIE: LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARMENIE: ENTRE L'HERITAGE

SOVIETIQUE ET LE PROCESSUS DE BOLOGNE171

CHAPITRE 4 : LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ARMENIE ET SON EVOLUTION171

4.1. UN APERÇU HISTORIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARMENIEN	171
4.2. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ARMENIE SOVIETIQUE	176
4.1.1. L'évolution et les principales caractéristiques de la politique éducative	176
4.1.2. Une vue d'ensemble sur l'organisation et la régulation de l'enseignement supérieur à l'époque soviétique	189
4.1.3. Le contrôle de la qualité dans le système d'enseignement supérieur de l'Arménie soviétique	194
4.1.4. Les atouts et les limites de l'enseignement supérieur en Arménie soviétique.....	203
4.2. LES RECENTS DEVELOPPEMENTS CONTEXTUELS, STRUCTURELS ET JURIDIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARMENIEN	208
4.2.1. Le développement d'un nouveau cadre juridique et la stabilisation du secteur de l'enseignement supérieur (1991-2000).....	210
4.2.2. L'établissement du nouveau système d'enseignement supérieur et son intégration européenne (2001-2010)	213
4.2.3. Le renforcement de l'intégration européenne, du système de l'enseignement supérieur et de l'assurance qualité (2011-2015)	223

CHAPITRE 5 : LES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARMENIEN229

5.1. LA DEMANDE ET L'OFFRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	229
5.2. LE FINANCEMENT DE L'EDUCATION	238
5.3. LA CORRUPTION	240
5.4. LES PRINCIPAUX DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARMENIEN	241
5.4.1. Les difficultés de lutte contre la corruption.....	241
5.4.2. Les inégalités d'accès et la diminution des effectifs étudiants	244
5.4.3. La faible performance et l'inefficacité de l'enseignement supérieur	246
5.4.4. La qualité selon la perspective des employés et des diplômés.....	251

CHAPITRE 6 : LA GOUVERNANCE ET LA REGULATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARMENIEN253

6.1. LA POLITIQUE ET LE CADRE GLOBAL DE LA REGULATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	253
6.2. LES DOMAINES ET LES INSTRUMENTS DE LA REGULATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	257
6.2.2. La régulation par les intrants de l'enseignement supérieur	258
6.2.2.1. Le référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur professionnel	258
6.2.2.2. L'octroi de la licence d'Etat pour l'exercice d'une activité d'enseignement supérieur	268
6.2.2.3. L'admission des étudiants	273
6.2.3. Le contrôle des qualifications des sortants.....	274
6.2.4. Le mode de financement de l'enseignement supérieur	276
6.2.5. La clé de voûte de la régulation : l'autonomie des établissements	278

CHAPITRE 7 : L'ASSURANCE QUALITE EXTERNE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ARMENIE.....	289
7.1. L'ENVIRONNEMENT JURIDIQUE ET INSTITUTIONNEL DE L'ASSURANCE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARMENIEN	289
7.2. LE CADRE D'ASSURANCE QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	299
7.3. LA POLITIQUE D'ASSURANCE QUALITE EXTERNE APPLIQUEE A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARMENIEN.....	303
7.3.1. Les but et les objectifs de l'assurance qualité.....	303
7.3.2. Les procédures d'assurance qualité	308
7.3.2.1. Le choix de la procédure obligatoire contre la procédure volontaire.....	308
7.3.2.2. Les critères et les standards d'accréditation d'Etat : l'utilisation des données quantitatives contre des données qualitatives	310
7.3.2.3. L'organisation du processus de l'accréditation.....	321
7.3.2.4. Les conséquences de l'accréditation.....	324
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....	326
<u>CONCLUSION.....</u>	<u>334</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE.....</u>	<u>338</u>
OUVRAGES GENERAUX	338
OUVRAGES SPECIALISES.....	342
Périodiques.....	350
Documents officiels.....	354
Thèses.....	368
<u>ANNEXE 1 L'EDUCATION NATIONALE EN ARMENIE.....</u>	<u>370</u>
<u>ANNEXE 2 LE REFERENTIEL EDUCATIF GENERAL D'ETAT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....</u>	<u>375</u>
<u>ANNEXE 3 LE REFERENTIEL EDUCATIF D'ETAT D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PAR SPECIALITE</u>	<u>379</u>
<u>ANNEXE 4 LES EXIGENCES CONCERNANT LES ESPACES NECESSAIRES POUR L'ATTRIBUTION DE LA LICENCE D'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....</u>	<u>407</u>
<u>ANNEXE 5 PROJET DU « CADRE NATIONAL ARMENIEN DES FORMATIONS EN LICENCE »</u>	<u>415</u>
<u>ANNEXE 6 PROJET DU « CADRE NATIONAL ARMENIEN DES FORMATIONS EN MASTER »</u>	<u>427</u>
<u>ANNEXE 7 PROJET DU « CAHIER DES CHARGES DES STAGES DES FORMATIONS EN LICENCE ET MASTER »</u>	<u>442</u>
<u>ANNEXE 8 PROJET DU « REFERENTIEL NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN LICENCE : SPECIALITE « GESTION ».....</u>	<u>446</u>

<u>ANNEXE 9 METHODOLOGIE DES ETUDES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES SUR LA REGULATION ET L'ASSURANCE QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARMENIEN.....</u>	<u>457</u>
<u>ANNEXE 10 ANALYSE DES RESULTATS DES ETUDES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES</u>	<u>483</u>

Table des illustrations

Schéma n° 1- Le triangle de la coordination de l'enseignement supérieur de B. Clark	29
Schéma n° 2- L'exemple d'application de l'égaliseur à la gouvernance de l'enseignement supérieur	37
Schéma n° 3 Les aspects de l'autonomie institutionnelle dans l'enseignement supérieur	49
Schéma n° 4 - La qualité comme domaine de négociation entre les acteurs de l'enseignement supérieur	71
Schéma n° 5 - Les composantes d'un processus d'audit de qualité.....	91
Schéma n° 6 - La comparaison des mécanismes d'évaluation et d'audit de la qualité	96
Schéma n° 7 - La comparaison des mécanismes d'évaluation et d'accréditation de la qualité	96
Schéma n° 8 - Les principaux éléments des mécanismes de l'assurance qualité	97
Schéma n° 9 - Les points de couverture d'analyse des mécanismes d'assurance qualité	110
Schéma n° 10 - Le processus d'assurance qualité interne et ses composantes	121
Schéma n° 11 - La relation entre les indicateurs de performance et l'examen par les pairs.....	141
Schéma n° 12 - L'influence de la régulation européenne de la qualité sur l'enseignement supérieur national.....	155
Schéma n° 13 - L'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur arménien entre 1986 et 2014	230
Schéma n° 14 - L'évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur arménien selon les places payantes/gratuites en 2009-2014	231
Schéma n° 15 - L'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur arménien par niveau d'études en 2009-2014	232
Schéma n° 16 – L'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur arménien par mode d'enseignement en 2009-2014.....	234
Schéma n° 17 – L'évolution des effectifs étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur arménien en 2009-2013	235
Schéma n° 18 – L'évolution de l'admission des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur arménien en 2009-2013	236
Schéma n° 19 - L'évolution du nombre d'établissements d'enseignement supérieur en 2008-2014	237
Schéma n° 20 - Le financement des établissements d'enseignement supérieur arméniens.....	277
Schéma n° 21 - Les principales directions d'activités de l'ANQA	296
Schéma n° 22 – Les liens entre les référentiels éducatifs d'Etat de l'enseignement supérieur et le Cercle national des qualifications éducatives	300
Schéma n° 23 – Le projet d'un cadre national d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur arménien	333
Schéma n° 24 - Le système de l'éducation nationale en Arménie	374
Tableau n° 1 - Les politiques publiques générales pour influencer les marchés d'enseignement supérieur	46
Tableau n° 2 - Evolution de principaux aspects de l'autonomie institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur français.....	52
Tableau n° 3 - La comparaison entre les modes traditionnels et innovants d'allocation des ressources à l'enseignement supérieur.....	57
Tableau n° 4 - Les différents aspects de la qualité de l'enseignement supérieur et les principales parties prenantes	66
Tableau n° 5 - Définitions de la qualité	68
Tableau n° 6 – Les principales définitions d'assurance qualité de l'enseignement supérieur.....	73
Tableau n° 7 - Définition des standards appliqués dans l'enseignement supérieur	79

Tableau n° 8 - Les objectifs de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur	85
Tableau n° 9 - Exemple de typologie des pratiques d'évaluation de la qualité	101
Tableau n° 10 - Les instruments politiques alternatifs pour garantir les standards académiques.....	102
Tableau n° 11 - Les usages de la qualité dans l'enseignement supérieur	103
Tableau n° 12 - Les options de l'évaluation externe de la qualité	111
Tableau n° 13 - Les domaines d'analyse et les mécanismes d'assurance qualité des pays de l'OCDE	113
Tableau n° 14 - La relation entre la qualité, les standards et les mécanismes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur	123
Tableau n° 15 - Les options des procédures et les mécanismes d'assurance qualité.....	138
Tableau n° 16 - Les phases de développement des systèmes d'assurance qualité	139
Tableau n° 17 - Les utilisateurs et les utilisations de l'information générée par l'assurance qualité.	143
Tableau n° 18 - Liste des agences inscrites au Registre européen des agences d'assurance qualité de l'enseignement supérieur	153
Tableau n° 19 - L'effectif des étudiants et des diplômés dans les établissements arméniens d'enseignement supérieur selon le lieu d'études en 2014-2015.....	233
Tableau n° 20 - L'évolution des dépenses pour l'éducation en Arménie (2006-2009).....	238
Tableau n° 21 - Les moyens financiers attribués à l'ES en 2006-2009 (en million d'AMD)	239
Tableau n° 22 - Effectifs d'élèves dans les collèges et lycées arméniens (2014-2015).....	245
Tableau n° 23 - L'évolution démographique de la population d'Arménie en 1990-2014.....	246
Tableau n° 24 - Estimation du nombre de la population de l'Arménie pour 2005-2050 (par millier de personnes).....	247
Tableau n° 25 - Les composants du référentiel éducatif général d'Etat d'enseignement supérieur..	260
Tableau n° 26 - Les principales exigences du référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur	261
Tableau n° 27 - Extrait du référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur pour la spécialité 080200-Gestion.....	264
Tableau n° 28 - Les principales exigences de la licence d'État pour l'activité d'enseignement supérieur	271
Tableau n° 29 - Les principales caractéristiques de l'autonomie des établissements publics d'enseignement supérieur en Arménie.....	281
Tableau n° 30 - Les présidents des conseils d'administration des principaux établissements publics d'enseignement supérieur	287
Tableau n° 31 – Les principaux dispositifs des actes juridiques concernant l'accréditation de l'enseignement supérieur	293
Tableau n° 32 - Les descriptifs généraux des qualifications du Cadre national des qualifications éducatives et des référentiels éducatifs généraux d'Etat concernant les degrés « Bakalavre » et « Magistros »	301
Tableau n° 33 - Les critères et les références de l'accréditation institutionnelle	311
Tableau n° 34 - Les critères et les références de l'accréditation des programmes d'enseignement supérieur	317

Avertissement

L'université n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans la thèse, celles-ci devant être considérées comme propres à leur auteur.

Signification donnée aux principaux termes et expressions utilisés dans la recherche

Les mêmes termes utilisés dans différentes situations peuvent avoir des sens différents. La signification donnée aux termes dépend ainsi du contexte de leur utilisation. Les significations des termes utilisés dans notre recherche sont en partie issues de la traduction de notions couramment utilisées dans la littérature anglo-saxonne. L'exercice de traduction n'étant pas anodin, ses enjeux sont importants. Il s'agit donc de faire des choix qui dépassent les questions de vocabulaire et suppose de faire concorder les notions et la terminologie selon les significations accordées dans le contexte de la recherche. Par un souci conscient de leur emploi, compte tenu de la complexité et des multiples dimensions de ces notions, les significations et utilisations suivantes pour les principaux termes et expressions, avec leurs équivalents en anglais, ont été privilégiées tout au long de la thèse :

L'assurance qualité de l'enseignement supérieur (*Quality assurance in higher education*) est l'activité systématique, structurée et régulière en termes d'évaluation, maintenance, suivi et amélioration de la qualité des intrants, du processus et des extrants de l'enseignement supérieur.

L'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (*Quality assessment of higher education*) - L'ensemble des activités d'analyse, d'examen, d'appréciation, d'estimation et de contrôle réguliers réalisées dans les établissements et les systèmes de l'enseignement supérieur, aussi bien à travers l'autoévaluation que l'examen externe par un organisme ou par des pairs.

La gouvernance de l'enseignement supérieur (*Higher education governance*) - C'est la définition proposée par l'OCDE qui est retenue :

« La gouvernance englobe les structures, les relations et les processus à travers lesquels la politique d'enseignement supérieur est développée, introduite et révisée à la fois au niveau national et institutionnel. La gouvernance englobe un réseau complexe, incluant les caractéristiques des institutions et la manière dont elles sont liées au système global ; elle précise comment l'argent est alloué aux institutions et comment celles-ci rendent compte de son utilisation, ainsi que la manière dont les structures et les relations moins formelles orientent et influencent le comportement »¹.

¹ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD, p. 68.

La régulation d'Etat de l'enseignement supérieur (*Higher education regulation*) - La régulation est au service de la gouvernance de l'enseignement supérieur et englobe « *les efforts du gouvernement de coordonner les décisions et actions des acteurs spécifiques de la société en accord avec les objectifs fixés par le gouvernement et en utilisant des outils que le gouvernement possède à sa disposition* »².

Les mots université, établissement ou institution sont utilisés de manière interchangeable pour désigner tous les types d'établissements d'enseignement supérieur, pour des facilités de rédaction.

Les expressions reddition des comptes, devoir de rendre compte, responsabilisation (*Accountability*) - s'articulent d'une manière interchangeable pour désigner l'obligation de l'établissement d'enseignement supérieur de rendre des comptes sur les activités qu'il mène.

Les termes références, norme ou standard (*Standard*) - Lors de la traduction des « *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* » (ESG) de l'ENQA, le CNE a traduit le mot anglais « standard » par le mot français « référence ». La même signification a été reprise en 2015, pendant l'actualisation de la traduction de la nouvelle version d'ESG par le Réseau francophone des agences qualité pour l'enseignement supérieur destinées à HCARES. Les trois termes s'emploient d'une façon similaire pour décrire les exigences minimales requises à satisfaire concernant chaque aspect de l'enseignement supérieur (intrants, processus, extrants) et leurs composants.

Les traductions suivantes de la définition de la qualité sont donc proposées :

Qualité comme perfection ou cohérence - *Quality as Perfection or consistency.*

Qualité comme exceptionnelle - *Quality as Exceptional.*

Qualité comme conformité à l'objectif visé - *Quality as Fitness for purpose.*

Qualité comme conformité de l'objectif visé - *Quality as Fitness of purpose.*

Qualité comme rapport qualité-prix - *Quality as Value for money.*

Qualité comme transformation - *Quality as Transformation.*

² VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers, p. 21.

Liste des abréviations

AAQ	Agence de l'assurance qualité
AERE	Académie européenne régionale éducative
AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
AMD	Dram arménien (monnaie arménien)
AMUE	Agence de mutualisation des universités et établissements d'enseignement supérieur et de recherche
ANQA	Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur
APQN	Asia-Pacific Quality Network
CA	Conseil d'administration
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEPES	Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur
CEVU	Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire
CNE	Comité national d'évaluation
CNQE	Cadre national des qualifications éducatives
CNTE	Centre national des technologies éducatives
CS	Conseil scientifique
EAC	Europe et Asie Centrale
ECTS	European Credit Transfert System
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EEPP	Etablissement d'enseignement professionnel préliminaire
EES	Etablissement d'enseignement supérieur
ENIC	European Network of Information Centres
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EPSC	Etablissement public à caractère scientifique et culturel
EPSCP	Etablissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel
EPSCP	Etablissements publics à caractère scientifique culturel et professionnel
EPTM	Etablissement d'enseignement professionnel moyen

EQA	External Quality Assurance
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education
ES	Enseignement supérieur
ESG	Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur
ESIB	National Unions of Students in Europe
ESU	European Students Union
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
HCERES	Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
HEI	Higher Education Institution
IAT	Institut arménien de tourisme
ICT	Information and communications technology
IESA	Institut d'Etat d'éducation sportive d'Arménie
IPE	Institut international de planification de l'éducation
IMM	Institut médical Mégrabyan
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
ISIFA	Institut supérieur français d'ingénierie d'Arménie
IUT	Instituts universitaires de technologie
LRU	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
MESA	Ministère de l'éducation et de la science d'Arménie
NOQA	Nordic Quality Assurance Network in Higher Education
NPG	Nouvelle gestion publique
NPM	New Public Management
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OEB	Organisation d'Etat à but non lucratif
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OSCE	Organization for Security and Co-operation in Europe
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement

RA	République d'Arménie
REEES	Référentiel éducatif d'Etat de l'enseignement supérieur
REGEEES	Référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur
RSSA	République Socialiste Soviétique d'Arménie
RU	Royaume Uni
SLA	Service de la Licence et de l'Accréditation d'Arménie
SNSA	Service national de la statistique de l'Arménie
TEI	Tertiary Education Institutions
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UAA	Université américaine d'Arménie
UE	Union européenne
UEE	Université d'Etat d'Erevan
UEEA	Université d'Etat d'économie d'Arménie
UEG	Université d'Etat de Gavar
UEHL	Université d'Etat humanitaire et linguistique Valerie Brusov
UEM	Université d'Etat médicale Mkhitar Hertasi d'Erevan
UEPA	Université d'Etat pédagogique d'Arménie Khachatur Abovyan
UEPG	Université d'Etat pédagogique de Gumri Mikael Nalbandyan
UEV	Université d'Etat de Vanadzor
UFAR	Université française en Arménie
UK	United Kingdom
UMT	Université de médecine traditionnel
UNAA	Université nationale agricole d'Arménie
UNCGCA	Université nationale de construction et génie civile d'Arménie
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNPA	Université nationale polytechnique d'Arménie
URSA	Université Russo (Slave) – Arménienne
URSS	Union des Républiques Socialistes Soviétiques.

Introduction

L'Arménie est la bonne élève du Processus de Bologne. Ses engagements dans ce cadre sont confirmés : « *the recent achievements of the Armenian higher education system, as well as its active participation in the Bologna Process, have played an important role in Armenian's selection by 47 EHEA member countries to host 2015 EHEA Ministerial Conference* »³. La tenue de cette conférence à Erevan les 14 et 15 mai derniers était ainsi une « récompense » offerte à l'Arménie pour l'application efficace des principes du Processus de Bologne, qui ont orienté les réformes fondamentales qu'elle a réalisées dans le secteur de l'enseignement supérieur et qui ont créé un cadre pour son développement à long terme. Nous avons donc pu constater l'achèvement de la mise en place de l'ensemble des dispositifs du Processus de Bologne dans le système d'enseignement supérieur en Arménie⁴ et le début de l'étape suivante de son intégration dans l'Espace Européen d'enseignement supérieur. Cette intégration européenne se réalise dans un contexte qui se caractérise, à l'instar de ce qui se produit dans l'enseignement supérieur presque partout dans le monde, par des phénomènes tels que la baisse du financement public⁵, l'expansion qualitative et quantitative du secteur⁶, la privatisation et la commercialisation des services éducatifs⁷, l'essor de la mondialisation, l'importance accrue de la société du savoir et le rôle des technologies de l'information et de la communication⁸. Ainsi, le financement par l'Etat de l'enseignement supérieur arménien ne représente que près de 0.3 % du PIB, restant très largement inférieur à la moyenne de 1,3% des pays de l'OCDE⁹, correspondant donc

³ BUDAGHYAN, A.; HARUTYUNYAN, K.; et al. *Reformes in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan : Tigran Mets, 2015, p. 23-24.

[« *les récentes réussites de l'enseignement supérieur arménien, ainsi que sa participation active dans le Processus de Bologne, ont joué un rôle important dans la sélection de l'Arménie parmi les 47 pays membres prêts à accueillir la Conférence ministérielle de l'EEES en 2015* »].

⁴ *Ibid.*, p. 24.

⁵ UNESCO, 1995. *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Paris. UNESCO.

⁶ PERELLON, J. 2007. *Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications*. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 166.

⁷ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *External quality assurance in higher education: making choices*. Paris. IIEP, *Fundamentals of Educational Planning* 85.

⁸ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

⁹ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *La stratégie du financement de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Annexe de la décision protocolaire N 25 du gouvernement du 30 juin 2011. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, Հավելված ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 25 արձանագրային որոշման].

seulement à 19% du revenu des établissements¹⁰ d'enseignement supérieur. Ceci a eu pour conséquence, en 2014-2015, le fait que 86% des étudiants arméniens étaient inscrits selon un système de places payantes, et que le niveau des frais de scolarité s'était élevé, représentant entre 7 à 37% du produit intérieur brut par habitant à partir de 2010¹¹. En parallèle, parmi les établissements arméniens d'enseignement supérieur, 52.7% étaient privés, scolarisant près de 12% des effectifs d'étudiants, toujours en 2014-2015.

Force est de constater que l'ensemble de ces changements, conjugués avec les approches et les dispositifs hérités de l'enseignement arménien soviétique, influencent et modifient les relations entre les acteurs impliqués dans le secteur de l'enseignement supérieur en Arménie ; cette situation crée de nouveaux défis pour la gouvernance, l'évaluation et la garantie de la qualité. Ceci a une incidence sur les approches, le mode et les instruments de régulation étatique qui sont en évolution permanente, pour s'adapter aux nouvelles conditions et exigences, et ainsi contribuer à faire face aux défis de l'enseignement supérieur et de sa gouvernance. Pour que cette évolution soit efficace, il est nécessaire de se livrer à une analyse critique, afin d'élaborer et de mettre en place des mécanismes plus efficaces de régulation de l'enseignement supérieur – dans la droite ligne du contexte arménien et des engagements résultant de l'intégration européenne - dont l'Etat arménien a besoin.

Notre recherche se propose donc - en se référant aux développements internationaux et à l'expérience internationale en matière de gouvernance et d'assurance qualité - d'apporter une contribution grâce à l'introduction des connaissances sur l'évolution de la gouvernance et de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur dans un pays qui a hérité d'un système éducatif soviétique, ce qui est le cas de l'Arménie.

Le sujet de notre recherche s'inscrit dans le cadre des débats contemporains sur le rôle de l'Etat dans la gouvernance face aux récents développements intervenus dans l'enseignement supérieur dans le monde. Dans cette optique, notre travail est en lien avec l'évolution de l'enseignement supérieur arménien où, à la suite des réformes structurelles inspirées et guidées par le Processus de Bologne, il y a un besoin de nouveaux outils adaptés afin d'accompagner le développement de ce secteur. Compte tenu du fait qu'actuellement l'élaboration d'un nouveau programme d'Etat en matière de développement de l'éducation pour la période de 2016-2015 est en cours, les résultats de cette recherche sont destinés à

¹⁰ BUDAGHYAN, A.; HARUTYUNYAN, K.; et al. *Reformes in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan : Tigran Mets, 2015, p. 68.

¹¹ WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, p. 21.

l'élargissement et à l'approfondissement des discussions prévues dans ce cadre portant sur la régulation et l'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien.

Outre ses aspects contemporains et porteurs d'évolution, le choix du sujet de notre recherche a été conditionné d'un côté par notre expérience professionnelle et notre implication en qualité d'expert du système d'enseignement supérieur arménien, notamment dans les initiatives de réformes du Ministère de l'éducation et de la science d'Arménie, et de l'autre côté par nos activités professionnelles et notre expérience de la gestion universitaire, de l'évaluation et de la garantie de la qualité de l'enseignement au sein de l'Université française en Arménie.

Notre objectif est d'abord de comprendre la gouvernance de l'enseignement supérieur, qui « *encompasses the structures, relationships and processes through which, at both national and institutional levels, policies for tertiary education are developed, implemented and reviewed* »¹², les modèles et les instruments de sa régulation par l'Etat, ainsi que la qualité et l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur comme domaine d'action de la politique publique. Ensuite, compte tenu des défis dans ce secteur et des défauts de sa régulation qui ont été identifiés, il s'agit de proposer des outils qui permettront à la fois de rendre la régulation d'Etat de l'enseignement supérieur arménien efficace et de garantir la réalisation de l'autonomie institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur, au service de l'assurance et de l'amélioration de la qualité d'enseignement.

Compte-tenu de ce besoin de réformes et de la nécessité de générer des connaissances pour accompagner leur mise en pratique, cette recherche s'attachera donc à répondre à la question suivante : *quelle évolution de la régulation et de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien est souhaitable pour répondre aux défis du secteur, à la garantie et à l'amélioration de la qualité d'enseignement ?*

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons associé successivement les études que comporte la littérature spécialisée, études aussi bien qualitatives que quantitatives. Les thèmes de la gouvernance de l'enseignement supérieur, les modèles de sa régulation, ainsi que de la qualité et de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur sont très largement développés surtout dans la littérature anglo-saxonne. Ces travaux, trop nombreux pour être tous cités ici, mais auxquels nous nous référerons au fil de notre recherche, les abordant principalement à

¹² OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD, p. 68.

[« englobe les structures, les relations et les processus à travers lesquels la politique d'enseignement supérieur est développée, introduite et révisée à la fois au niveau national et institutionnel »].

travers les prismes de la gouvernance des systèmes et des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que des politiques publiques appliquées au secteur, présentent notamment une grande diversité de points de vues, d'approches et d'outils au service de la régulation et de l'assurance qualité.

Notre démarche consiste à dépasser cette diversité et cette complexité des concepts et des approches qui caractérisent les travaux de recherche sur la gouvernance, la qualité, l'évaluation et l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et à construire, à partir de leur compréhension globale, une adaptation particulière en vue de son application à l'enseignement supérieur arménien.

L'analyse du système de la régulation et de l'assurance qualité existant en Arménie est conduite à travers l'étude de la littérature internationale, locale et des documents officiels. Un certain nombre de recherches sont consacrées à l'analyse de l'enseignement supérieur arménien et partiellement à son système d'assurance qualité. Cependant, force est de constater que la littérature arménienne sur le sujet est consacrée essentiellement aux aspects liés au Processus de Bologne. Les rares documents portant sur les caractéristiques de la gouvernance, de la régulation de l'enseignement supérieur arménien sont les rapports des organisations internationales, notamment celui de la Banque mondiale publié en 2013¹³. Quant à l'assurance qualité, à part des études financées par des organisations internationales (comme la Banque mondiale, la Fondation Soros, etc.) et portant essentiellement sur les résultats de l'introduction des principes du Processus de Bologne, aucun travail arménien n'est consacré à l'assurance qualité comme constituant un domaine d'action politique publique au service de la gouvernance de l'enseignement supérieur. Afin de compléter et d'enrichir les données issues de l'analyse de la littérature existante, nous avons réalisé également des études en combinant les méthodes qualitatives et quantitatives de la recherche. L'étude qualitative que nous présentons utilise la technique de la collecte de données par le biais d'entretiens individuels réalisés auprès de plus de dix experts arméniens d'enseignement supérieur. Quant à l'étude quantitative à caractère exploratoire, elle a été réalisée auprès de 100 enseignants appartenant à vingt établissements d'enseignement supérieur arméniens à travers l'internet (cf. annexe n° 9 et 10). Ces études ont permis d'explorer les avis, les points de vue, les attentes des experts et des enseignants, nous permettant ainsi de mieux comprendre les enjeux et les orientations de la régulation et de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien. Les méthodes

¹³ WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013.

ainsi choisies pour traiter notre sujet de recherche nous ont conduit à envisager la structuration de notre objet en deux parties.

La première partie pose le cadre global et théorique de notre thèse. Nous y présentons dans un premier temps – à la suite d'un bref aperçu sur les développements récents dans le secteur de l'enseignement supérieur influençant les orientations et les méthodes de sa gouvernance - sans prétendre à l'exhaustivité, les principaux modèles théoriques relatifs à la gouvernance et la régulation de l'enseignement supérieur, ainsi que les principaux instruments au service du pilotage d'Etat. Ensuite, nous présentons les fondements théoriques et méthodologiques portant sur la notion de la qualité au sens large et celle qui est retenue dans l'enseignement supérieur en particulier, sur lesquels nous nous appuyons pour aborder le concept de l'assurance qualité appliquée à l'enseignement supérieur et explorer ses mécanismes, l'audit, l'évaluation et l'accréditation. Enfin, la première partie se conclut par l'analyse de la politique d'assurance qualité comme constituant un domaine d'action d'une politique publique au service de la gouvernance de l'enseignement supérieur, ainsi que par une étude portant sur les effets du Processus de Bologne, comme cadre de la régulation supranationale, sur les politiques nationales d'assurance qualité.

Dans la deuxième partie, nous nous employons à analyser et à caractériser l'enseignement supérieur arménien entre son héritage soviétique, les développements récents et les influences du Processus de Bologne. Nous envisageons, tout d'abord, les développements qui se sont produits durant les trois dernières décennies, comme résultats de l'inertie d'un système d'enseignement supérieur centralement contrôlé et géré, les changements contextuels, juridiques et structurels intervenus dans le secteur et guidés essentiellement par les priorités de l'intégration dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Nous intégrons à ces développements une présentation des caractéristiques essentielles de l'enseignement supérieur en Arménie - comme la demande et l'offre, le financement, le niveau de la corruption – afin de souligner les principaux défis dans ce secteur. Cette brève mise en perspective historique permet ensuite de retracer l'évolution et les pratiques actuelles en termes de gouvernance, les domaines concernés et les instruments de la régulation appliquée par l'Etat arménien à l'enseignement supérieur, ainsi que d'évoquer le niveau d'autonomie accordée aux établissements d'enseignement supérieur arménien, mécanisme qui constitue la clé de voûte de la régulation. Nous nous intéressons, enfin, à l'analyse du système arménien d'assurance qualité externe comme domaine de l'action politique publique au service de la régulation de l'enseignement supérieur en Arménie.

Première partie: L'assurance qualité et sa place dans la gouvernance de l'enseignement supérieur

Chapitre 1 : La gouvernance de l'enseignement supérieur

Ce chapitre illustre d'abord les développements récents dans le domaine de l'enseignement supérieur, qui influencent l'ensemble des acteurs impliqués dans le secteur de l'enseignement supérieur d'un pays donné et qui conditionnent les orientations et les méthodes de sa gouvernance. Ils conditionnent ainsi les défis actuels de la gouvernance dans l'enseignement supérieur et le choix des instruments qui sont mis en place pour le pilotage du système par l'Etat. Dans un deuxième temps, sans prétendre à l'exhaustivité, les principaux modèles théoriques relatifs à la gouvernance de l'enseignement supérieur seront analysés afin de mettre en lumière et de comprendre les interactions complexes des multiples acteurs impliqués dans ce processus.

Le chapitre se terminera par la présentation des principaux instruments au service de la régulation de l'enseignement supérieur par l'Etat: le cadre légal, l'autonomie des établissements et le mode de financement, nécessaire pour faire face aux défis de la gouvernance résultant des développements récents intervenus dans le domaine d'enseignement supérieur.

1.1. Les évolutions récentes dans le domaine de l'enseignement supérieur

Les évolutions des systèmes et des établissements d'enseignement supérieur, héritiers de différentes histoires et cultures, sont très diverses selon les régions et les pays. Néanmoins, leurs derniers développements ont des points communs. Au cours des dernières années, sous l'influence d'une série de d'évolutions nationales et internationales - comme l'expansion quantitative, l'augmentation de leur nombre, la diversification des structures et des

programmes, la baisse relative des fonds publics, la globalisation, l'application des « nouvelles » technologies de communication et d'information, ainsi que la marchandisation accrue des services de l'éducation - les systèmes d'enseignement supérieur ont subi d'importantes transformations. Bien que différente selon les régions, la demande d'enseignement supérieur a augmenté à l'échelle mondiale et le nombre des étudiants a connu une progression considérable. Ainsi, « à la fin des années 60, la proportion d'étudiants parmi les jeunes de 18 à 22 ans ne dépassait 8 % dans aucun des pays d'Europe occidentale ; aujourd'hui, elle n'est inférieure à 35 % dans aucun de ces pays. Partout dans le monde, le nombre d'inscrits progresse de 10 à 15 % par an, y compris dans les pays à revenu faible ou intermédiaire d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine »¹⁴. En 2000, il y avait près de 100 millions d'étudiants dans le monde contre 500 000 inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur au début de 20^{ème} siècle¹⁵. L'augmentation mondiale du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur était en moyenne de 5,1% par an entre 1991-2004, pour atteindre à 132 millions de personnes en 2004¹⁶. La récente tendance à l'accroissement de l'effectif étudiant a été encore plus spectaculaire dans les 27 pays de l'Union européenne : par rapport à 2000, car le nombre d'étudiants dans l'EU-27 a augmenté de 20 %¹⁷.

En France, le nombre des étudiants a plus que doublé en 25 ans, passant de 660 000 étudiants en 1970 à 1 470 million en 1995¹⁸. En 2014-2015, le nombre d'étudiants inscrits à l'université est de 1 518 100, soit une hausse de 1,2 % par rapport de l'année précédente¹⁹.

Plusieurs facteurs alimentent cette massification de l'enseignement supérieur : la croissance démographique mondiale, l'accroissement des enseignements primaire et secondaire, la croissance économique dans les différentes parties du monde et le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement, l'apparition de nouveaux pays indépendants²⁰, la croissante demande du marché de travail faisant suite à la mise en application d'un savoir plus

¹⁴ HEYNEMAN, S. 2006. *La mondialisation de l'enseignement supérieur*. eJournal USA - Dossiers mondiaux, Bureau des programmes d'information internationale du département d'État des États-Unis, p. 58.

¹⁵ GURI-ROSENBLIT S.; SEBKOVA H.; TEICHLER U. 2007. Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*, Volume 20, Number 4, December 2007, pp. 373-389 (17).

¹⁶ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD, p. 41. Accès Internet : http://www.nemzig.bme.hu/nki/OECD/OECD_1.pdf

¹⁷ EURYDICE, 2011. *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: financement et dimension sociale*. Bruxelles : Eurydice, 2011, p. 33. Accès Internet : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131FR.pdf

¹⁸ DARREON, J-P. 2003. Les universités au risque de la gouvernance ?, *Sciences de la société*, n° 58-février 2003, p. 8.

¹⁹ FRANCE. 2015. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Note flash Les effectifs universitaires en hausse de 1,2 % en 2014-2015*. Accès Internet :

http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/98/7/NF15-03_414987.pdf

²⁰ UNESCO, 1995. *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Paris. UNESCO.

développé²¹, les normes et les valeurs sociales « *en Chine - comme ailleurs - l'aspiration à un statut social (et économique) plus élevé* » motivant les études supérieures²², etc.

Au sein de la structure pyramidale des âges de la population, 50 % de la population mondiale avait moins de 24 ans²³. Les inscriptions à tous les niveaux d'éducation sont passées de 437 millions en 1960 à 990 millions en 1991, avec un nombre d'étudiants dans les institutions d'enseignement supérieur de 65 millions contre 13 en 1960²⁴.

Dans un environnement caractérisé par la mondialisation, l'essor des technologies de communication et d'information, l'augmentation du volume du savoir multiplié par deux tous les cinq ans²⁵ et le développement de la société du savoir, « *l'accumulation et l'application du savoir sont devenues des facteurs majeurs de développement économique et sont de plus en plus à la base de l'avantage concurrentiel d'un pays dans l'économie mondiale* »²⁶. L'enseignement supérieur comme générateur du savoir, moteur principal de la croissance, a pris une importance particulière dans les pays issus de la colonisation et du régime communiste, pour contribuer à la réussite des changements politico - sociaux et à la transition économique, ainsi que pour le renforcement de l'identité nationale.

La croissance économique dans les différentes parties du monde et le rôle de l'enseignement supérieur pour le développement conditionnaient aussi le fait que « *les parents sont de plus en plus nombreux à souhaiter que leurs enfants atteignent des niveaux d'instruction plus élevés que les leurs... parce que le niveau d'instruction et les qualifications reconnues sont perçus comme ouvrant la voie à la mobilité sociale ou à des situations professionnelles plus sûres et plus gratifiantes* »²⁷. Cette perception est avérée aussi bien pour les jeunes que pour les adultes, car « *de plus en plus souvent, les travailleurs qui cherchent à s'adapter aux nouvelles technologies, à se former à de nouvelles fonctions dans leurs entreprises ou à éviter le risque du chômage, éprouvent le besoin d'accéder à des niveaux plus élevés de compétences et de qualifications* »²⁸.

²¹ WERNER, H.; LUC, W. 1999. *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*. Pergamon: IAU Press, p. 8.

²² PRETORIUS, S. ; XUE, Y. 2003. Passage d'un enseignement supérieur pour l'élite à celui de masse : la perspective chinoise. Perspectives. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*. N° 125, Évolution du curriculum: perspective globale. Vol. XXXIII, n°1, p. 121.

²³ WORLD EDUCATION FORUM. *Achieving Education for All: Demographic Challenges*. 26 - 28 April 2000. Dakar, Senegal, p. 4.

²⁴ UNESCO, 1995. *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Paris. UNESCO, p. 15.

²⁵ WERNER, H.; LUC, W. 1999. *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*. Pergamon: IAU Press, p. 5.

²⁶ BANQUE MONDIALE. 2003. *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Rapport de la Banque mondiale, 2003, p. 5.

²⁷ OCDE. 1998. *Redéfinir l'enseignement tertiaire*, Paris : OCDE, 1998, p. 24.

²⁸ *Ibid.*

Le corps étudiant est de plus en plus hétérogène avec l'arrivée de ces nouveaux publics qui ont des exigences spécifiques vis-à-vis des établissements d'enseignement supérieur en termes d'acquisition de nouvelles compétences qui leur permettront une reconversion et/ou promotion sociale : « ces publics dit de formation continue sont à la fois moins disponibles et plus exigeants : ils adoptent des comportements plus proches de ceux de clients que d'usagers ; ils offrent des opportunités de nouveaux marchés, de nouvelles sources de financement non négligeables, mais supposent des adaptations en profondeur, notamment en termes de rythme d'activité et d'ingénierie pédagogique»²⁹.

En réponse à cette demande sociale d'enseignement supérieur, on a constaté une diversification des structures et des programmes avec l'émergence de nouveaux types d'institution (la création des Instituts universitaires de technologie (IUT) en France par exemple), de nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage (l'enseignement à distance ou e-learning, les Ressources Éducatives Libres) et le développement du secteur privé (par exemple en Corée du sud et au Japon où 70% d'étudiants sont inscrits dans les établissements privés d'enseignement supérieur³⁰). Cette diversification s'accompagne aussi de l'émergence de nouveaux acteurs dans l'enseignement supérieur, comme c'est le cas avec l'implication des collectivités territoriales en France, pour compléter notamment le financement d'Etat face à l'augmentation des effectifs étudiants et aux besoins de modernisation.

Les récentes tendances dans l'enseignement supérieur se caractérisent également par une diversification des sources de financement accompagnée par une stagnation ou une baisse globale du financement public accordé à ce secteur. Cette tendance est conjuguée avec la mise en place de nouveaux modes d'allocation des ressources publiques, privilégiant une formule de financement concurrentiel orienté vers les objectifs et les performances ou des allocations de ressources en faveur des étudiants. Plusieurs pays ont ainsi opté pour une approche contractuelle avec les établissements d'enseignement supérieur pour ce qui concerne l'attribution des ressources financières. En France la contractualisation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel est mise en place depuis 1984 conformément aux dispositifs de la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. Les procédures et la pratique de la négociation ont d'abord été mises en application dans le domaine de la recherche, puis ont été étendues depuis 1988 à toute l'activité universitaire (offre de formation, vie étudiante, relations internationales, ainsi qu'à la gestion, etc.). Elles ont ensuite été renforcées par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (dit

²⁹ DARREON, J-P., 2003. Les universités au risque de la gouvernance ?, *Sciences de la société*, n° 58-février 2003, p. 9.

³⁰ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD, p. 45.

LRU), qui mentionne « *que la politique contractuelle régit dorénavant l'organisation des rapports entre l'Etat et les établissements : le contrat, obligatoire, devient un contrat global, qui comprendra la totalité des moyens (y compris la masse salariale) dès le passage aux responsabilités et compétences élargies* »³¹.

Sous l'influence du Processus de Bologne et la création de l'espace européen d'enseignement supérieur, les réformes des structures, des programmes d'études, l'introduction et le renforcement des dispositifs d'évaluation de la qualité et la promotion de la mobilité apparaissent comme des éléments clé du processus de transformation des systèmes d'enseignement supérieur européens.

L'ensemble de ces développements influencent les systèmes d'enseignement supérieur et modifient les relations entre les acteurs. Les méthodes et le mode de régulation de l'enseignement supérieur sont en mutation afin de s'adapter et pour faire face aux défis de la gouvernance des systèmes d'enseignement supérieur en lien avec les exigences demandées aux universités et les évolutions de l'environnement de ce secteur, aussi bien national qu'international.

1.2. La notion de gouvernance dans l'enseignement supérieur

La gouvernance est définie, en termes généraux, par la Commission générale de terminologie et de néologie, en tant que « *manière de concevoir et d'exercer l'autorité à la tête d'une entreprise, d'une organisation, d'un État* » ou encore sous l'angle sociologique et gestionnaire comme « *manière d'orienter, de guider, de coordonner les activités d'un pays, d'une région, d'un groupe social ou d'une organisation privée ou publique* »³². Il s'agit d'un processus d'articulation des intérêts et de la réalisation des objectifs assignés à long terme sous forme de politiques élaborées.

Werner Hirsch et Luc Weber, cités par Eurydice, font référence à « *l'exercice formel et informel de l'autorité dans le cadre des lois, des politiques et des règles qui articulent les droits et les responsabilités de divers acteurs, y compris les règles selon lesquelles ils interagissent* »³³.

³¹ AMUE, 2012. *Guide relatif au fonctionnement et à la gestion des universités*. Paris : Amue, octobre 2012, p. 27. Accès Internet :

http://www.amue.fr/fileadmin/amue/pilotage/actualites/Recueil_Fiches_Gestion_Univ_240p_BD_7.pdf

³² OFFICE QUEBECOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Le grand dictionnaire terminologique*. Accès Internet : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>

³³ HIRSCH, W.; WEBER, L. (eds.) (2001) *Governance in Higher Education. The University in a State of Flux*, cité dans Eurydice. 2008. *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe Politiques, structures, financement et personnel académique*. Bruxelles : Eurydice, 2008, p. 13.

Plusieurs définitions et interprétations de la notion de gouvernance, dans le contexte de l'enseignement supérieur, coexistent. Pour nos analyses ultérieures, nous allons adopter la définition de la gouvernance de l'enseignement supérieur proposée par le rapport sur l'examen thématique de l'enseignement supérieur de l'OCDE résumé ainsi :

« "governance" encompasses the structures, relationships and processes through which, at both national and institutional levels, policies for tertiary education are developed, implemented and reviewed. Governance comprises a complex web including the legislative framework, the characteristics of the institutions and how they relate to the whole system, how money is allocated to institutions and how they are accountable for the way it is spent, as well as less formal structures and relationships which steer and influence behaviour »³⁴.

D'après cette définition, la gouvernance de l'enseignement supérieur se réfère avant tout à l'action étatique, mais l'Etat n'est pas le seul acteur qui a une influence sur l'enseignement supérieur. Compte tenu du caractère multidimensionnel de l'organisation éducative et de la nature complexe du processus de l'enseignement et de l'apprentissage, différents acteurs, dont le nombre et les caractéristiques varient en fonction de spécificités nationales, sont impliqués dans le système de l'enseignement supérieur.

Par conséquent, il convient de comprendre les mécanismes qui résultent des actions réciproques de ces différents acteurs, ainsi que les forces et les intérêts, qui orientent, à travers des interactions mutuelles, le système d'enseignement supérieur d'un pays donné dans une direction particulière³⁵.

Pour offrir une vision plus large des forces qui agissent sur l'enseignement supérieur, il convient aussi d'introduire et d'analyser, sans prétendre à l'exhaustivité, les principaux modèles théoriques de la gouvernance dans l'enseignement supérieur : le concept de coordination de l'enseignement supérieur, la configuration universitaire, l'utilisation d'un égaliseur de la gouvernance et les modèles de régulation par l'Etat de l'enseignement supérieur.

³⁴ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD, p. 68.

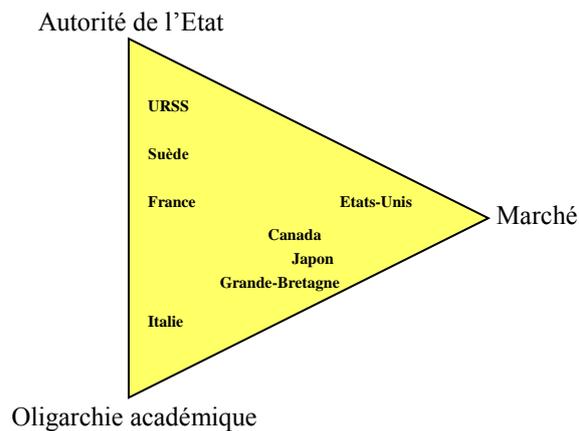
[« la gouvernance englobe les structures, les relations et les processus à travers lesquels la politique d'enseignement supérieur est développée, introduite et révisée à la fois au niveau national et institutionnel. La gouvernance englobe un réseau complexe, incluant les caractéristiques des institutions et la manière dont elles sont liées au système global ; elle précise comment l'argent est alloué aux institutions et comment celles-ci rendent compte de son utilisation, ainsi que la manière dont les structures et les relations moins formelles orientent et influencent le comportement »].

³⁵ GOEDEGEBUURE, L. et al. *Higher Education Policy in International Perspective: An Overview. Higher Education policy : An international Comparative Perspective*. New York : Pergamon Press, 1994, p. 4.

1.2.1. La coordination dans l'enseignement supérieur

Le chercheur américain Burton Clark était parmi les premiers à proposer en 1983 un modèle consistant en un espace triangulaire pour représenter les interactions entre les principales parties prenantes et leurs influences sur un système d'enseignement supérieur. Il identifie ainsi trois grandes forces en action qui conditionnent le mode de coordination d'un système d'enseignement supérieur : l'autorité de l'Etat, l'oligarchie académique et le marché (Schéma n° 1). La structure, les relations et les processus à travers lesquels la politique du pilotage d'un système d'enseignement supérieur donné est développée, appliquée et révisée est ainsi déterminée par les interactions entre ces trois forces³⁶.

Schéma n° 1- Le triangle de la coordination de l'enseignement supérieur de B. Clark



Source : Clark, B. 1983, p.143.

Lorsque l'Etat détient le leadership, la tutelle, le gouvernement est directement impliqué dans la gestion de l'enseignement supérieur, y compris dans celle des établissements d'enseignement supérieur. C'était le cas de l'URSS, dont le système d'enseignement supérieur faisait l'objet d'un contrôle centralisé, aussi bien au niveau du système que dans les établissements.

Dans les systèmes d'enseignement supérieur de certains pays d'Europe continentale, comme la France et les Pays-Bas, l'Etat joue un rôle important dans la coordination, puisque les

³⁶ CLARK, B. 1983. *The Higher Education System*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Ministres de l'éducation établissent et assurent le suivi des règles concernant la nomination du personnel académique, curriculum, le déroulement de la carrière ou l'admission dans les universités³⁷.

A l'inverse, un système d'enseignement supérieur peut également être dominé essentiellement par l'oligarchie académique, à la place du pouvoir étatique ou bien être guidé par les forces du marché³⁸. Compte tenu du fait que dans l'enseignement supérieur, l'autorité provient de la connaissance³⁹ qui est nécessaire pour un fonctionnement efficace et que la régulation de l'enseignement supérieur est étroitement liée à une prise de conscience informée de ceux qui sont gérés⁴⁰, la coordination guidée par l'oligarchie académique est avant tout caractérisée par l'autorégulation, propre à l'enseignement supérieur. Burton Clark note que la coordination par l'oligarchie académique existe, selon des degrés différents, dans tous les systèmes nationaux d'enseignement supérieur⁴¹ : elle est traditionnellement davantage dominante dans les pays comme le Royaume-Uni, les Pays-Bas ou l'Australie.

Les organisations « *buffers* » et les organismes d'intérêts professionnels, comme les unions ou les associations de personnel académique, les syndicats, sont les principaux instruments utilisés par le monde académique pour influencer le mode de pilotage de l'enseignement supérieur. Il convient de noter que l'influence des organisations « *buffers* » est légitime si elle est fondée sur une expertise reconnue et si celles-ci arrivent à préserver leur neutralité auprès du gouvernement et des établissements d'enseignement supérieur⁴².

Les experts et les consultants, qui possèdent des connaissances spécifiques, peuvent aussi jouer un rôle important dans l'interaction avec les autorités publiques ou avec les acteurs politiques parties prenantes dans la coordination de l'enseignement supérieur. En France les décisions ministérielles sont orientées par les avis des experts chargés d'expertiser les dossiers d'habilitations, qui « ...sont aussi consultés pour les créations de postes et pour l'évaluation des projets

³⁷ DAVID, D. 2003. *The regulation of Academic Quality : An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States*. Public Policy of Academic Quality Research Program Background paper. Accès Internet : www.unc.edu/ppaq

³⁸ CLARK, B. 1983. *The Higher Education System*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

³⁹ VAN VUGHT, F. 1993. *Patterns of Governance in Higher Education Concepts and Trends*. Center for Higher Education Policy Studies. New Papers on Higher Education Studies and Research 9. Paris: UNESCO, p. 19.

⁴⁰ SANYAL, B.; MARTIN M. 2006. Financing higher education: international perspectives. In : *Global University Network for Innovation*, GUNI. Higher education in the world 2006 : the financing of universities. GUNI series on the social commitment of universities. New York: Palgrave Macmillan, p. 5.

⁴¹ CLARK, B. 1983. *The Higher Education System*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, p. 140.

⁴² VAN VUGHT, F. 1993. *Patterns of Governance in Higher Education Concepts and Trends*. Center for Higher Education Policy Studies. New Papers on Higher Education Studies and Research 9. Paris: UNESCO.

déposés pour obtenir des crédits de recherche universitaire, et là aussi leurs avis sont suivis »⁴³. Malgré le fait que le rôle de ces experts est contesté car « ils ne possèdent ni légitimité électorale, ni légitimité académique » étant nommés par le Ministre, « ...la tutelle est donc un espace de cogestion entre l'administration et la corporation universitaire où l'expertise de la seconde prime sur celle de la première dans les choix qui affectent l'allocation des ressources »⁴⁴.

En même temps, à partir des années 1990, l'importance de l'oligarchie académique a diminué en faveur des forces du marché ou de l'Etat, surtout dans les domaines liés aux décisions relatives au financement de l'enseignement supérieur⁴⁵.

Selon Burton Clark, la coordination de l'enseignement supérieur soumis aux mécanismes du marché suppose un fonctionnement sans cadre structuré, les échanges déréglementés ne liant pas les gens et les groupes⁴⁶. En conséquence, le processus de prise de décision n'est pas organisé et orienté intentionnellement, à l'inverse de l'intervention de l'autorité d'Etat où l'existence d'un tel cadre est décisive⁴⁷. Dans la coordination de l'enseignement supérieur par les forces du marché, les établissements sont ouverts vers l'extérieur, autonomes dans leur fonctionnement et soumis à la concurrence, qui joue un rôle important et ainsi influence le comportement des acteurs. Ainsi, « *U.S. colleges and universities are multi-product firms, producing both education and research. Thus colleges and universities compete in at least two divergent markets for goods and services at the same time. The nature and degree of competition in these two markets varies* »⁴⁸. Ce type de coordination est caractéristique notamment du système d'enseignement supérieur des Etats-Unis, où la coordination du système se distingue traditionnellement par des initiatives destinées à l'encouragement de la compétition académique en fonction des règles du marché. Ainsi, il est demandé aux établissements de publier des informations qualitatives afin d'aider les étudiants dans leurs choix d'établissement ou de formation⁴⁹ ; de plus, l'aide financière du

⁴³ MUSSELIN, C. 2001. *La longue marche des universités françaises*. Paris : Press universitaire de France, p. 73.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 74.

⁴⁵ SANYAL, B.; MARTIN M. 2006. Financing higher education : international perspectives. In : *Global University Network for Innovation, GUNI. Higher education in the world 2006 : the financing of universities*. GUNI series on the social commitment of universities. New York: Palgrave Macmillan.

⁴⁶ CLARK, B. 1983. *The Higher Education System*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

⁴⁷ VAN VUGHT, F. 1993. *Patterns of Governance in Higher Education Concepts and Trends*. Center for Higher Education Policy Studies. New Papers on Higher Education Studies and Research 9. Paris: UNESCO.

⁴⁸ DAVID, D. 1997. Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, Vol. 10, No 3/4, International Association of Universities, pp. 167-185, p. 170.

[« *Les collèges et les universités des Etats-Unis sont des sociétés à produits multiples, produisant à la fois enseignement et recherche. Les collèges et les universités concourent ainsi simultanément au moins dans deux marchés opposés pour les biens et les services. La nature et le degré de concurrence dans ces deux marchés varient* »].

⁴⁹ DAVID, D. 1997. Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, Vol. 10, No 3/4, International Association of Universities, pp. 167-185.

Congrès est orientée vers le consommateur plutôt que destinée directement aux établissements⁵⁰.

Bien que différente selon les pays, la tendance en matière de coordination de l'enseignement supérieur s'oriente vers un renforcement de la position des établissements d'enseignement supérieur et la régulation par les règles du marché : « *the new policy strategy can be seen as a "stepping back" by governments from detailed centralized control through encouraging higher education institutions to be more autonomous, self-regulating and market orientated in their operations, albeit within an overall framework of government priorities* »⁵¹.

A l'échelle européenne, cette tendance est encouragée par les instances européennes. A titre d'exemple, dans sa Communication en 2006 sur la modernisation des universités, la Commission européenne se prononce en faveur de plus d'autonomie institutionnelle, d'un financement fondé sur les résultats et du renforcement des partenariats avec les entreprises⁵².

Analysant les aspects entrepreneuriaux des universités, Burton Clark décrit une quatrième force qui peut intervenir dans la coordination et amener à des transformations dans le système de l'enseignement supérieur. Tout en soulignant la capacité de blocage du monde académique à l'égard des innovations, il souligne le rôle entrepreneurial de leaders auto-organisés :

*« transformations occurs when a number of individuals come together in university basic units and across a university over a number of years to change, by means of organised initiative, how the institution is structured and oriented... groups, large and small – central and departmental – of faculty and administrators (and sometimes students !) can fashion new structures, processes, and orientations whereby a university becomes biased toward adaptive change »*⁵³.

⁵⁰ DAVID, D. 2003. *The regulation of Academic Quality : An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States*. Public Policy of Academic Quality Research Program Background paper.

⁵¹ *Ibid.*, p. 4.

[« *La nouvelle stratégie politique peut être considérée comme « un pas en arrière » par les gouvernements du contrôle centralisé circonstancié à travers l'encourageant des établissements d'enseignement supérieur à être plus autonomes, autorégulés et orientés vers le marché dans leurs opérations, mais inscrit dans le cadre global des priorités du gouvernement* »].

⁵² COMMISSION EUROPEENNE, 2006. *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Bruxelles, le 10.5.2006 COM(2006) 208 final. Accès Internet : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:fr:PDF>

⁵³ CLARK, B., 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU and Elsevier Science Ltd. (Issues in Higher Education Series XVI), Oxford, p. 4.

[« *Les transformations se produisent quand un nombre d'individus se réunissent depuis plusieurs années dans les unités de base et au travers de l'université pour changer la structure et l'orientation de l'université au moyen d'une initiative organisée... des grands et petits groupes, centraux et départementaux des enseignants et des administrateurs (parfois des étudiants !) peuvent façonner des nouvelles structures et processus, permettant ainsi, par un changement adapté, de modifier les orientations de l'université* »].

Cependant, il faut réunir cinq conditions minimales pour que l'action entrepreneuriale s'organise et que les transformations prennent place : un corps managérial renforcé, des périphériques de développement élargi, un financement de base diversifié, un noyau académique stimulé et une culture entrepreneuriale intégrée⁵⁴. En pratique les modèles de coordination coexistent sous différentes formes et combinaisons, dont les composantes varient selon le contexte, l'héritage socioculturel et la politique de l'enseignement supérieur du pays donné. Christine Musselin évoquant les caractéristiques fondamentales du système universitaire français argumente ainsi :

« l'existence concomitante de deux centres, l'un étatique et l'autre corporatiste, c'est-à-dire, d'un côté, le ministère dont les modes de pilotage sont à la fois centralisés, orientés vers la standardisation de l'enseignement universitaire et guidés par des critères qui privilégient les préférences propres à chaque discipline ; et, de l'autre, la profession universitaire organisée en filières disciplinaires verticales, hiérarchiques et centralisées. Ensuite, le développement de relations étroites entre ces deux centres qui aboutissent à une cogestion de l'ensemble du système »⁵⁵.

Elle critique l'approche de Burton Clark reposant sur une « représentation à la fois trop hiérarchisée et trop étroite des trois « modes »⁵⁶ - puisque le *the top of academic systems* organisant le niveau des établissements structure ainsi leurs modes organisationnels et fait incidence sur la communauté universitaire, qui ne se reflète pas dans le triangle de coordination – ; elle propose la notion de « configuration universitaire » comme « *cadre au sein duquel s'inscrivent, prennent sens et se répondent le type de gouvernement développé par les établissements, le style de pilotage adopté par la tutelle et les modes de régulation internes de disciplines. Autrement dit, pour décrire comment s'articulent trois formes d'action collective : les universités, les autorités de tutelle, la profession universitaire »⁵⁷.*

1.2.2. La configuration universitaire

Pour saisir l'impact des modalités de coordination sur les trois pôles participant à la gouvernance de l'enseignement supérieur, Christine. Musselin propose de s'intéresser aux interdépendances qui conditionnent les liens existant entre eux, qui déterminent les modes de gouvernance et ainsi forment une configuration universitaire donnée.

⁵⁴ CLARK, B., 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU and Elsevier Science Ltd. (Issues in Higher Education Series XVI), Oxford, p. 5.

⁵⁵ MUSSELIN, C. 2001. *La longue marche des universités françaises*. Paris : Press universitaire de France, p. 156.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 169.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 170-171.

Cette notion permet donc de décrire le caractère et la nature des liens qui existent entre les trois composantes : les universités, les autorités de tutelle et la profession. D'abord, il existe une incomplétude en ce qui concerne chaque forme de ces actions collectives et elles doivent être analysées dans un cadre plus large des interdépendances qui les lient et d'une manière complémentaire. De la même manière, l'inertie de deux forces limite, indépendamment ou simultanément, la transformation de la troisième.

Ces interdépendances contribuent aux cohérences et aux compatibilités spécifiques à chacune de trois formes d'action collective : « *il existe ainsi des « des correspondances » entre les styles de gouvernement des universités, les modes de financement de la tutelle et les principes d'organisation et de gestion de la profession universitaire* »⁵⁸. Du fait de l'existence de ces interdépendances, la modification de l'une de ces trois forces affecte les deux autres.

En même temps, la configuration universitaire n'aborde pas les relations entre les acteurs individuels appartenant à des composantes différentes, mais elle permet de comprendre la logique d'actions individuelles, qui s'inscrivent dans un cadre global. De ce fait, elle possède deux caractéristiques :

- Une configuration universitaire constitue un cadrage de comportements et d'autonomie relative en termes d'actions possibles, mais limitées des acteurs individuels et collectifs ; elle conditionne le développement de types de fonctionnements variés selon différentes universités, disciplines ou ministère. Par conséquent, cette configuration n'uniformise pas « *les formes d'action collectives : certaines universités pourront présenter un gouvernement plus collégial que d'autres, être au contraire plus conflictuelles que d'autres ... Mais cet éventail des possibles est cependant limité car les styles de gouvernement universitaires qui pourront se développer devront être compatibles avec le type de liens d'interdépendance qui existent entre le ministère et les établissements* »⁵⁹. De ce fait, une configuration se présente comme un « *schéma global contraint, produit du sens, délimite ce qui est possible, mais qui tolère une certaine souplesse, de l'autonomie et de la variété* »⁶⁰ sans créer un cadre uniforme.
- Une configuration universitaire est également considérée comme un cadre cognitif des perceptions, des représentations, des croyances ou valeurs des acteurs, « *plus précisément, la connaissance des caractéristiques d'une configuration universitaire renseigne sur les*

⁵⁸ MUSSELIN, C. 2001. *La longue marche des universités françaises*. Paris : Press universitaire de France, p. 171.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 172.

⁶⁰ *Ibid.*

principes auxquels elle confère de la légitimité, les valeurs et croyances qu'elle véhicule (l'égalité et uniformité en France par exemple), l'idée de l'Université dont elle est porteuse... »⁶¹.

Concernant les liens d'interdépendances entre les trois pôles, Christine Musselin argue qu'ils structurent et définissent une configuration, sans déterminer complètement les comportements des acteurs, mais en même temps ils sont suffisamment prégnants et stables « *pour ne pas être « mécaniquement » modifiées lorsque les personnes changent ou que les règles, les statuts ou les orientations politiques évoluent... Autrement dit, il ne suffit pas de changer la réglementation pour modifier une configuration nationale particulière. Par exemple, modifier les procédures d'habilitation ne change rien au fait que cette procédure est au cœur des interactions tutelle / établissements »⁶².*

Une configuration universitaire illustre la relativité de la pertinence des acteurs impliqués et le rôle plus ou moins dominant que les pôles peuvent avoir selon le domaine et la nature de l'interdépendance. Nous pouvons constater cependant qu'une action soutenue par l'Etat, conjuguée avec des circonstances économiques et politiques favorables permet de changer, malgré la résistance observée des autres pôles, la configuration universitaire existante. L'exemple de ce type de dynamique est la réussite de la mise en place de la politique contractuelle en 1989 en France que Christine Musselin caractérise comme base d'un nouveau cadre d'action ayant « *favorisé le passage d'une configuration universitaire à une autre... correspondant à un processus de changement structurel »⁶³. De la même manière, la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, modifiant les règles d'organisation et d'administration des universités, a redéfini la mission du service public d'enseignement supérieur et a créé des conditions pour un nouveau mode de gouvernance avec des responsabilités et des compétences élargies dans le domaines budgétaire et celui des ressources humaines, engendrant ainsi un nouveau cadre général « *mis en place progressivement dans tous les établissements, modifiant leurs règles et pratiques en matière de gouvernance et d'aide au pilotage, financière et de gestion des ressources humaines »⁶⁴.**

Il convient de noter, que parmi les pôles impliqués dans la gouvernance de l'enseignement supérieur, Christine Musselin ne mentionne pas le rôle du marché, mais en même temps elle n'exclut pas que d'autres pôles aussi puissent émerger comme « *des acteurs collectifs pertinents* »,

⁶¹ MUSSELIN, C. 2001. *La longue marche des universités françaises*. Paris : Press universitaire de France, p. 173.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*, p. 184.

⁶⁴ AMUE, 2012. *Guide relatif au fonctionnement et à la gestion des universités*. Paris: Amue, octobre 2012, p. 9.

mentionnant le cas des acteurs politiques et économique locaux français qui « *deviennent des interlocuteurs de plus en plus pertinents et présents pour les universités* »⁶⁵.

Pour élargir le champ d'analyse portant sur les multiples acteurs pouvant être impliqués dans le secteur de l'enseignement supérieur et mettre en évidence l'interdépendance de leurs actions, mentionnée par Christine Musselin, il convient d'introduire et de présenter la notion d'égaliseur de la gouvernance.

1.2.3. L'égaliseur de la gouvernance

Afin de disposer d'un outil d'analyse comparative des systèmes d'enseignement supérieur de quatre pays (Royaume-Uni, Pays-Bas, Autriche et Allemagne), Harry de Boer, Jürgen Enders et Uwe Scimank ont proposé d'analyser les différentes dimensions de la gouvernance des systèmes universitaires en mélangeant cinq données, à l'instar d'un égaliseur⁶⁶, appareil de traitement du son permettant d'atténuer ou d'accentuer une ou plusieurs bandes de fréquences composant un signal audio. Ainsi, cinq dimensions, « *selected frequencies in the higher education spectrum* » ont été identifiées⁶⁷ :

- Régulation d'Etat (*State regulation, SR*) – cette dimension concerne la régulation par directive mise en place par l'Etat pour influencer et orienter les comportements des acteurs dans les cas particuliers ;
- Guidage des parties prenantes (*Stakeholder guidance, EG*) – il s'agit des activités, par le biais de conseils et fixations d'objectifs, qui orientent les universités ;
- Auto-gouvernance académique (*Academic self-governance, ASG*) – cette dimension représente le rôle des communautés professionnelles dans les systèmes universitaires, institutionnalisée à travers des prises de décisions collégiales et d'autorégulation à l'aide d'exams par les pairs ;
- Auto-gouvernance (*Managerial self-governance, MSG*) – concerne l'administration des universités : les présidents d'abord, les doyens au niveau intermédiaire hiérarchique, et la fixation des objectifs et la prise de décision ;

⁶⁵ MUSSELIN, C. 2001. *La longue marche des universités françaises*. Paris : Press universitaire de France, p. 176.

⁶⁶ De BOER, H., ENDERS, J ; et SCIMANK, U. 2008. Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries. In : N. C. Soguel and P. Jaccard (eds.), *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht : Springer, 35–54, 2008.

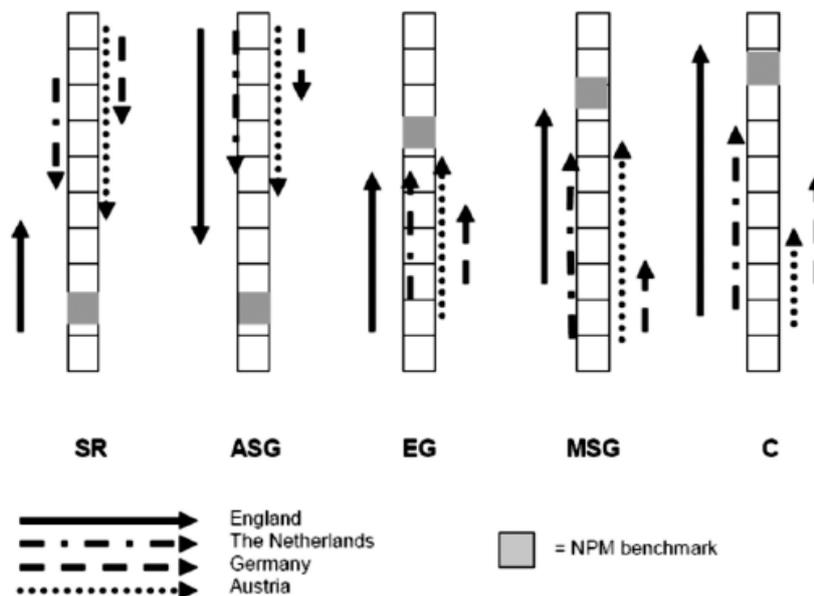
⁶⁷ *Ibid.*, p. 38. [*fréquences sélectionnées dans le spectre de l'enseignement supérieur*].

- Concurrence pour des ressources limitées (*Competition for scarce resources, C*) en termes d'argent, de personnel et d'image.

Les auteurs suggèrent qu'à un moment donné, la gouvernance d'un système d'enseignement supérieur est le résultat du mélange de ces cinq dimensions, qui étant indépendantes, se combinent avec les autres dans différentes variations.

Le schéma n° 2 illustre les modifications des cinq dimensions de la gouvernance de l'enseignement supérieur des pays étudiés à l'aide de l'égaliseur.

Schéma n° 2- L'exemple d'application de l'égaliseur à la gouvernance de l'enseignement supérieur



Source : De Boer, H., Enders, J. et Scimank, U. 2008, p. 37.

Le point de référence choisi par les auteurs est celui de l'approche de la Nouvelle gestion publique (New Public Management, NPM), qui selon le modèle de l'égaliseur se caractérise ainsi :

« state regulation should be rather low. Also, the role of academic self-governance should be marginal. Academics are of course of great importance in the delivery of research and training, but under the notion of « every man to his trade » these knowledge workers should do what they do best : to discover and transmit knowledge. At the same time, stakeholder guidance, managerial self-governance and competition should be rather dominant dimensions in NPM. It posts that state should outdistance itself from direct control of universities and be primarily concerned with goal setting. Market-like competition,

so it is frequently argued, is the best means to increase efficiency and to lower costs. Instead of input control, the emphasis should turn to output control, i.e. ex post evaluation and performance »⁶⁸.

Dans le modèle d'égaliseur de la gouvernance de l'enseignement supérieur, la régulation d'Etat, conformément à l'approche de Nouvelle gestion publique, est réduite. En même temps, même réduite, une régulation par l'Etat s'impose, en considérant le caractère de l'enseignement supérieur comme un bien public et vu l'importance de définir des règles du jeu au niveau national, voire international.

L'analyse des principaux modes d'action d'Etat sur les systèmes d'enseignement supérieur pour la gouvernance fera l'objet de l'étude suivante portant sur les modèles de la régulation étatique de l'enseignement supérieur.

1.2.4. Les modèles de la régulation de l'enseignement supérieur par l'Etat

Les relations entre l'Etat et les établissements d'enseignement supérieur sont les résultats des interactions historiques de différents acteurs impliqués, créant des interdépendances systémiques, ce qui explique la stabilité de relations, ainsi que des configurations qui limitent les acteurs⁶⁹. Ces relations conditionnent ainsi « *la nature et le contenu des interdépendances qui lient l'Etat, les universités et la profession académique et constituent la structure profonde au sein de laquelle se développe l'enseignement universitaire dans un pays donné* »⁷⁰. Il convient de constater qu'indépendamment du mode de la coordination et de la configuration universitaire caractérisant la gouvernance de l'enseignement supérieur dans un pays donné, l'Etat a un rôle central à jouer lors de la création des conditions appropriées nécessaires à la stimulation de la compétition en matière de perfectionnement entre les établissements. Van Vught note que le

⁶⁸ De BOER, H., ENDERS, J ; et SCIMANK, U. 2008. Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries. In : N. C. Soguel and P. Jaccard (eds.), *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht : Springer, 35–54, 2008, pp. 39-40.

[« La régulation d'Etat doit être de préférence faible. Egalement le rôle d'auto-gouvernance académique doit être marginal. Les personnels académiques jouent sans doute un rôle important dans la production des recherches et des formations, mais selon la notion de « chacun son métier » ces employés de la connaissance doivent faire ce qu'ils font le mieux : créer et transmettre de la connaissance. En même temps, le guidage des parties prenantes, l'auto-gouvernance managériale et la compétition doit être de préférence dominante direction dans NPM. L'Etat doit prendre de la distance vis-à-vis du contrôle direct des universités et doit être plutôt centré sur la formulation des objectifs. La concurrence du marché est le meilleur moyen, comme c'est souvent constaté, pour accroître l'efficacité et réduire les coûts. Au lieu d'un contrôle des intrants, l'accent doit être mis sur le contrôle des extrants, par exemple l'évaluation ex post et la performance »].

⁶⁹ MUSSELIN, C. 1999. State/University Relations and How to change them. In : M. Henkel et B. Little, *Changing relationships between Higher Education and the State*, Londres : Jessica Kingsley Publishers.

⁷⁰ MUSSELIN, C. 2001. *La longue marche des universités françaises*. Paris : Press universitaire de France, p. 175.

pilotage de l'enseignement supérieur par le mécanisme de coordination du marché doit être combiné avec la régulation étatique⁷¹. L'intervention de l'Etat est nécessaire aussi pour ajuster la politique du secteur de l'enseignement supérieur aux priorités du développement national, ainsi qu'aux enjeux de l'intégration internationale d'un pays donné face à la mondialisation continue. Dans un tel contexte national de configuration des relations entre l'Etat et les établissements,

*« the State has a key role in promoting the best possible outcomes in tertiary education, for instance by ensuring appropriate levels of competition between TEIs as a stimulus for better performance, and by ensuring that the tertiary education system is outward-looking, nationally and internationally. By and large, the responsibility of the State is to set national goals, define the rules of the game and the regulatory framework within which the different actors in the system can perform most effectively »*⁷².

Plus concrètement, la régulation de l'enseignement supérieur par l'Etat peut donc être définie comme *« the efforts of government to steer the decisions and actions of specific societal actors according to the objectives the government has set and by using instrument government has its disposal »*⁷³.

Pour reprendre l'idée d'Ase Gorniatzki et Peter Massent, les modèles de régulation se réfèrent aux approches que les gouvernements utilisent pour contrôler et orienter l'enseignement supérieur comme constituant un secteur public particulier⁷⁴. Ainsi, par cette régulation, l'Etat essaye d'influencer – dans la ligne de certains objectifs pré-assignés au système d'enseignement supérieur - le comportement et les actions des établissements d'enseignement supérieur. En même temps, la régulation éthique est amenée à prendre en compte des caractéristiques du contexte du pays donné, car elle est en rapport avec *« the level of consensus*

⁷¹ VAN VUGHT, F. 1993. *Patterns of Governance in Higher Education Concepts and Trends*. Center for Higher Education Policy Studies. New Papers on Higher Education Studies and Research 9. Paris: UNESCO.

⁷² OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Special features: governance, funding, quality, Volume 1, Paris : OECD, p. 71.

[« L'Etat joue un rôle principal dans la promotion des meilleurs résultats possibles dans l'enseignement supérieur, par exemple assurant des niveaux appropriés de la concurrence entre les établissements d'enseignements supérieur comme un stimulant pour une meilleure performance et assurant que le système de l'enseignement supérieur est ouvert à l'extérieur au niveau national et international. Dans l'ensemble, l'Etat a la responsabilité de fixer les objectifs nationaux, définir les règles de jeu et le cadre réglementaire, ce qui permettra aux différents acteurs du système de fonctionner plus efficacement »].

⁷³ VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers, p. 21.

[« Les efforts du gouvernement de coordonner les décisions et actions des acteurs spécifiques de la société en accord avec les objectifs fixés par le gouvernement et en utilisant des outils que le gouvernement possède à sa disposition ».]

⁷⁴ GORNITZKA, Å.; MAASSEN, P. 2000. Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Higher Education Policy*, 13, p. 268.

between the units evolved in a specific pattern, with the power of one or several units to enforce certain choices and with the balance of benefits and costs for the various units »⁷⁵.

En fonction de la nature des relations Etat-établissements, Frans van Vught propose deux modèles de régulations appliqués au secteur de l'enseignement supérieur : « *la planification et le contrôle rationnel* » et « *l'autorégulation* »⁷⁶.

Le modèle « planification et contrôle rationnel » ou « contrôle d'Etat » est le cas extrême de la régulation de l'enseignement supérieur comme secteur public, qui suppose une grande connaissance de l'objet dont la régulation tente d'être le plus complète possible. Selon Åse Gornitzka et Peter Maassen ce modèle « *...is characterized by strong confidence in the capabilities of governmental actors and agencies to acquire comprehensive and true knowledge and to take the best decisions. Also, these governmental actors try to steer an object by using stringent rules and extensive control mechanisms. They see themselves as omniscient and omnipotent actors able to steer a part of society according to their own objectives* »⁷⁷. Selon Guy Neave et Frans van Vught, le modèle « contrôle d'Etat » est traditionnellement propre aux systèmes d'enseignement supérieur des pays du continent européen. Comme exemple type de ce modèle, ils citent notamment le système d'enseignement supérieur français :

« which is characterized by a centralized bureaucratic control exercised by the national ministry of education. In such systems the state controls, at least formally, nearly all aspects of the dynamics of the higher education system. The national ministry of education regulates the access conditions, the curriculum, the degree requirements, the examination systems, the appointment and enumeration of academic staff, etc. An important objective of this detailed government regulation is the standardization of national degrees, which are often awarded by the state rather by the higher education institutions »⁷⁸.

⁷⁵ NEAVE, G. ; VAN VUGHT, F. 1994. *Governmental and Higher Education in Developing Nations : A Conceptual Framework*, Oxford : IAU PRESS PERGAMON, 1994, p. 4.

[« le niveau du consensus entre les unités impliquées dans un dispositif spécifique, avec le pouvoir d'une ou plusieurs unités d'imposer certains choix et avec la balance des bénéfices et coûts pour différentes unités »].

⁷⁶ VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers.

⁷⁷ GORNITZKA, Å.; MAASSEN, P. 2000. Hybrid steering approaches with respect to European higher education, *Higher Education Policy*, 13, p. 269.

[« ...c'est caractérisé par une forte confiance dans les capacités des acteurs et des organismes gouvernementaux à acquérir une connaissance approfondie, complète et à prendre les meilleures décisions. Aussi, ces acteurs gouvernementaux tâchent de fixer l'objet utilisant des règles strictes et des mécanismes de contrôle considérables. Ils se perçoivent comme des acteurs omnipotents et omniscients capables de piloter une partie de la société selon leurs objectifs »].

⁷⁸ NEAVE, G. ; VAN VUGHT, F. 1994. *Governmental and Higher Education in Developing Nations : A Conceptual Framework*, Oxford: IAU PRESS PERGAMON, 1994, p. 9.

[« qui est caractérisé par un contrôle bureaucratique centralisé exercé par le ministère national de l'éducation. Dans de tels systèmes, l'Etat contrôle, au moins formellement, presque tous les aspects de la dynamique du système de l'enseignement supérieur. Le ministère national de l'éducation réglemente les conditions d'entrée, le programme, les exigences relatives aux degrés, les systèmes d'examen, la

A cette stratégie gouvernementale de la planification et du contrôle rationnel est opposé le modèle « autorégulation » ou « supervision d'Etat ». Au lieu d'admettre que les connaissances et les capacités de l'Etat permettent une planification rationnelle et un contrôle quasi complet, la conviction réside dans le fait que ce type de contrôle doit être de préférence évité :

« in the self-regulation model monitoring and feedback are emphasized. Crucial to this is the idea that a decision-maker should only pay attention to a small set of critical variables that should be kept within tolerable ranges. In this model, government is predominantly an actor which watches the rules of the game played by relatively autonomous players and which changes the rules when the game is no longer able to lead to satisfactory results »⁷⁹.

Par conséquent, ce modèle comparé avec celui de la planification et du contrôle rationnel est plus modéré : « it acknowledges the limitations of acquiring knowledge and exercising control over an object of planning which, in itself, already consists of a complex set of mechanisms of decision-making. It tray rather to incorporate the benefits of this complex set of mechanisms by limiting itself to setting broad frameworks and by providing facilities for the behavior of decentralized units »⁸⁰.

Le modèle de supervision d'Etat trouve son origine dans les systèmes d'enseignement supérieur des Etats-Unis et du Royaume-Uni, où le rôle de l'Etat est réduit au minimum. L'influence de l'Etat est limitée à la supervision du système par les biais de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et un certain niveau de reddition des comptes (accountability) qui est exigée. A l'inverse, le rôle du corps académique et des administrateurs des universités est important, avec des degrés différents selon les systèmes de deux pays : « the traditional British model of higher education is a combination of the authority of faculty guilds and a modest amount of influence of trustees and administrators at the institutional level... The U.S. higher education model is

nomination et la rémunération du personnel académique etc. L'objectif principal de cette régulation gouvernementale détaillée est la standardisation des diplômes universitaires nationaux, qui sont souvent délivrés plutôt par des institutions d'Etat que par des établissements de l'enseignement supérieur »].

⁷⁹ GORNITZKA, Å.; MAASSEN, P. 2000. Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Higher Education Policy*, 13, p. 269.

[« dans le modèle d'autorégulation, l'accent est mis sur le monitoring et feedback. Dans ce sens, l'idée déterminante est que le décideur doit seulement prêter attention à un petit nombre de variables décisives qui doivent être conservées dans des niveaux acceptables. Dans ce modèle, le gouvernement est de manière prédominante un acteur qui contrôle les règles du jeu des acteurs relativement autonomes et qui modifie les règles lorsque le jeu n'aboutit plus à des résultats satisfaisants »].

⁸⁰ VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers, p. 39.

[« Il reconnaît la limite d'acquisition de la connaissance et du contrôle sur l'objet de la planification, qui est composé lui-même d'un ensemble complexe des mécanismes de prise de décision. Il essaye de préférence d'intégrer les avantages de cet ensemble complexe de mécanismes en se limitant à fixer des cadres globaux et en prévoyant des facilités pour la conduite des unités décentralisées »].

a combination a very limited government regulation. The U.S. model is a combination of the authority of faculty guild and institutional trusteeship and administration »⁸¹.

Cette dichotomie permet ainsi de faire des comparaisons transnationales de la régulation des systèmes d'enseignement supérieur. En même temps, reprenant l'idée de Guy Neave (1998), Åse Gornitzka et Peter Maassen soulignent que ces deux modèles dichotomiques ne sont pas suffisants pour analyser la complexité des changements qui interviennent dans les relations de régulation entre les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur⁸². Afin de tenir compte des relations, des points de vues et des rôles de l'Etat, des acteurs sociaux, ainsi que des agences gouvernementales, ils proposent d'appliquer quatre modèles de régulation étatique suggérés par Johan Olsen en 1998 (« *sovereign, nationality-bounded steering model ; institutional steering model ; corporate-pluralist model ; supermarket steering model* ») comme modèles hybrides de la régulation étatique de l'enseignement supérieur⁸³.

L'analyse des modèles de régulation de l'enseignement supérieur concerne les relations entre l'établissement, l'Etat et les autres parties prenantes qui sont impliquées d'une manière ou d'une autre dans le secteur de l'enseignement supérieur, ainsi que le processus à travers lequel la politique de l'enseignement supérieur est développée et appliquée. Elle combine également plusieurs facteurs et interactions : le cadre législatif dans le contexte de la politique publique, le degré d'autonomie des établissements et les mécanismes de financement. L'étude de ces principaux instruments fera l'objet du sous-chapitre suivant.

1.3. La politique publique et les principaux instruments de la régulation d'Etat de l'enseignement supérieur

Plusieurs instruments sont ainsi à la disposition de l'Etat - théoriquement tous les moyens à la disposition d'un gouvernement pour influencer ou contraindre le comportement des établissements, des étudiants ou parties prenantes du système de l'enseignement supérieur⁸⁴ -

⁸¹ NEAVE, G. ; VAN VUGHT, F. 1994. *Governmental and Higher Education in Developing Nations : A Conceptual Framework*, Oxford : IAU PRESS PERGAMON, 1994, p. 10.

[« Le modèle traditionnel britannique d'enseignement supérieur est une combinaison du pouvoir du conseil de la faculté et d'une influence modeste des administrateurs et gestionnaires au niveau institutionnel. Le modèle américain d'enseignement supérieur est une combinaison du pouvoir du conseil de la faculté, de la tutelle institutionnelle et de l'administration »].

⁸² GORNITZKA, Å.; MAASSEN, P. 2000. Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Higher Education Policy*, 13.

⁸³ *Ibid.*, pp. 270-272.

⁸⁴ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

dont le choix varie en fonction des résultats ou effets que le gouvernement désire obtenir. Présentons les trois principaux instruments que les Etat utilisent pour influencer les systèmes d'enseignement supérieur : le cadre légal dans le contexte d'une politique publique décidée, le niveau d'autonomie et le mode de financement octroyé aux établissements.

1.3.1. La politique publique et le cadre légal appliqués à l'enseignement supérieur

Les universités font partie des macrostructures globales qui assurent le pilotage de l'action publique dans un pays donné. La nature et l'évolution de la politique publique conditionnent donc le système de gouvernance de l'enseignement supérieur dans son ensemble. C'est ainsi que les théories et les approches de la Nouvelle gestion publique ont vu leurs applications dans le secteur de l'enseignement supérieur, quand « *l'Etat est susceptible de mobiliser les mécanismes de marché pour atteindre ses propres objectifs politiques* »⁸⁵. L'étudiant est désormais considéré comme un client avec des exigences et des besoins que l'université est amenée à satisfaire par son offre de formation. L'émergence de la NGP a contribué à l'accroissement d'une demande d'efficience et à plus de transparence lors de reddition des comptes par les universités. Des modèles de management du secteur privé sont utilisés afin de remplacer le mode collégial traditionnel de prise de décision, considéré désormais comme lent et inefficace ; ces modèles sont accompagnés de la présence renforcée des parties prenantes extérieures aux instances de gouvernance de l'université, ainsi que de l'élection ou de la nomination de dirigeants dotés de fortes capacités et expériences managériales⁸⁶.

Pour reprendre l'expression de Robin Middlehurst et Nuno Teixeira, l'application de la NGP à l'enseignement supérieur a eu comme conséquence des changements dans les concepts et les valeurs, ainsi que dans la relation entre les universités, l'Etat et la société :

« these changes are without parallel since the foundation of the medieval university: instead of revering the unique capacity of academics to run the complex universities they are increasingly considered as incapable of efficient management, being replaced by lay members of the private sector; the multi-secular tradition of collegial governance became considered inefficient and corporative; the state, instead of protecting institutions from external intervention and influence, takes measures (if necessary through legal enactment) to guarantee that external parties, through the presence of stakeholders,

⁸⁵ NAIDOO, R.; PERIER, M. 2008. L'Etat et le marché dans la réforme de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1980-2007). *Critique internationale*, n° 39, avril-juin 2008, p. 49.

⁸⁶ AMARAL, A. et al. 2012. Higher Education Reforms in Europe : A Comparative Perspective of New Legal Frameworks in Europe. Chapter 35 In : A. Curaj et al. (eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, Dordrecht Heidelberg New York London : Springer, 2012.

intervene; the State, instead of protecting the individual freedom to teach and to learn from interference by external interests, opens the governance structures of universities to the outside world »⁸⁷.

Ces changements affectent profondément les systèmes d'enseignement supérieur puisque l'université dispose de plus d'autonomie en matière d'organisation et de moyens globaux alloués, ainsi que de la possibilité d'utiliser de manière optimale les moyens dont elle dispose, accompagnés par la mise en place d'outils du management privé.

Selon Rajani Naidoo, il est possible que l'enseignement supérieur soit simultanément régulé par l'Etat et puisse s'ouvrir aux forces du marché :

« ainsi, au lieu de tirer dans les directions opposées, ces deux modes de coordination tendent à s'articuler ensemble. Certes, l'intervention étatique peut aider à mettre en place des conditions de fonctionnement d'un quasi-marché de l'enseignement supérieur, mais, comme suggère Middleton, la relation peut aussi fonctionner dans le sens inverse. Ainsi, faut-il se demander, plutôt que de se focaliser sur l'idée selon laquelle l'Etat créerait les conditions de possibilité du marché, si les mécanismes marchands ne peuvent pas également soutenir le programme de réformes de l'Etat »⁸⁸.

En ce sens, l'application des approches du secteur privé (performance collective et individuelle, évaluation et contrôle des résultats, allocation partielle de ressources liées aux résultats) comme conséquences de la loi « Liberté et responsabilités des universités » fondée sur les conditions de la même logique créées par la loi organique LOLF, n'a cependant pas transformé l'université française en une entreprise.⁸⁹

*« - elle est soumise à la primauté des missions de service public, qui imposent notamment une égalité sociale et territoriale d'accès aux savoirs et à la connaissance dispensée par l'université ;
- ses personnels sont en très grande majorité des fonctionnaires, relevant de la fonction publique de l'Etat, et qui sont au service des intérêts collectifs de la nation ;*

⁸⁷ AMARAL, A. et al. 2012. Higher Education Reforms in Europe : A Comparative Perspective of New Legal Frameworks in Europe. Chapter 35 In : A. Curaj et al. (eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, Dordrecht Heidelberg New York London : Springer, 2012, p. 662.

[« Ces changements sont sans exemples depuis la fondation de l'université médiévale: au lieu de respecter la seule capacité des universitaires à faire fonctionner des universités complexes, ils sont de plus en plus considérés comme incapables d'une gestion efficiente, étant remplacés par des membres des secteurs privés ; la tradition multiséculaire de la gouvernance collégiale est devenue inefficente et corporative ; l'Etat, au lieu de protéger les établissements de l'intervention et d'une influence externe, prend des mesures (en cas de nécessité à travers un renforcement légal) pour s'assurer que les parties externes, par la présence des parties prenantes, interviennent ; l'Etat au lieu de protéger la liberté individuelle d'enseigner et d'apprendre des ingérences externes, ouvre les structures de gouvernance des universités au monde extérieur »].

⁸⁸ NAIDOO, R.; 2008. L'Etat et le marché dans la réforme de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1980-2007). *Critique internationale*, n° 39, avril-juin 2008, p. 48.

⁸⁹ BALME, P. et al. 2012. *L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2012, pp. 22-23.

- l'essentiel de ses ressources continue à provenir de l'Etat, et donc du financement par les contribuables ;
- elle n'a pas vocation à faire des profits ».

Christine Musselin et Stéphane Mignot-Gérard soulignent que contrairement aux autres pays, les changements dans le système d'enseignement supérieur français ne sont pas les conséquences de l'introduction de la Nouvelle gestion publique⁹⁰. Les changements récents du cadre légal français, notamment l'adoption des grandes lois emblématiques, sont le résultat d'actions des gouvernements successifs qui ont cherché à réformer l'université, « pour qu'elle s'adapte mieux à ses missions. Ils témoignent aussi d'un sentiment assez répandu chez les politiques : l'université, comme plus généralement l'éducation nationale, est incapable de se réformer de l'intérieur ; il appartient donc à un gouvernement « éclairé » de s'emparer de la tâche de la réformer »⁹¹. En fonction des objectifs du gouvernement, la politique choisie par l'Etat pour la régulation de l'enseignement supérieur acquiert différents rôles et dimensions. Pondérée par l'héritage culturel, historique et les objectifs de l'enseignement supérieur selon les différents pays, elle peut concerner notamment la⁹² :

- Définition et mise en place d'un cadre d'autorité hiérarchique et « d'*accountability* », appliqué au secteur d'enseignement supérieur,
- Fixation des missions et responsabilités des principaux acteurs d'enseignement supérieur,
- Définition et application d'un cadre de fonctionnement : mise en œuvre d'un système d'information, règles de création, assurance qualité, règles budgétaires etc.,
- Facilitation des liens entre les différents niveaux de l'éducation dans le pays et au sein même du système d'enseignement supérieur, ainsi qu'entre le secteur d'enseignement supérieur et d'autres secteurs nationaux.

A titre d'exemple, en France la Constitution fixe le cadre de la mission éducative, considérant l'université comme un établissement public d'Etat : « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation et à la culture ; l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir d'Etat »⁹³. Le Code de l'éducation nationale définit les principes

⁹⁰ MUSSELIN, C ; MIGNOT-GERARD, S. 2003. L'autonomie, pas à pas. *Sciences de la société*, n° 58-février 2003.

⁹¹ BALME, P. et al. 2012. *L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2012, p. 17.

⁹² OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

⁹³ FRANCE. *Constitution du 27 octobre 1946, Préambule, 13e alinéa, confirmé par la Constitution du 4 octobre 1958*.

d'autonomie⁹⁴ et de responsabilité, ainsi que les missions de l'université⁹⁵, et assigne des objectifs au service public de l'enseignement supérieur.

David Dill, analysant les instruments légaux d'une politique publique, considère que les principes et les règles du marché s'appliquent dans un système d'enseignement supérieur. Il identifie ainsi trois domaines d'action d'Etat pour influencer « les marchés » d'enseignement supérieur : les conditions de base, la structure de marché et la conduite d'une politique.⁹⁶ A chacun de ces domaines, correspondent un certain nombre de mesures et outils légaux, qui sont présentés dans le tableau n° 1.

Tableau n° 1 - Les politiques publiques générales pour influencer les marchés d'enseignement supérieur

<i>Conditions de base</i>	<i>Structure du marché</i>	<i>Conduite</i>
<i>Règles de cadrage</i>	<i>Taxes et subventions</i>	<i>Régulation</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>établissement de propriété</i> • <i>loi sur la concurrence</i> • <i>titularisation académique</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>frais de scolarités</i> • <i>chèques aux étudiants</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>régulation de prix</i> • <i>régulation de qualité</i> • <i>provision d'information indirecte</i>
	<i>Libéralisation du marché</i>	• <i>provision d'information directe</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>déréglementation</i> • <i>privatisation</i> 	
	<i>Stimulation du marché</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quasi-marchés</i> 	

Source : Dill, D. 1997, p. 173.

Ainsi, en fonction des outils légaux utilisés, la régulation par l'Etat peut prendre un caractère direct ou incitatif⁹⁷. Les règles administratives, les différentes normes ou standards appliqués

⁹⁴ FRANCE. *Code de l'Education nationale*, Article L. 711-1; 711-7.

⁹⁵ *Ibid.*, Article L. 121.

⁹⁶ DILL, D. 1997. Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, Vol. 10, No 3/4, International Association of Universities, 1997, pp. 167-185.

⁹⁷ VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers.

au secteur de l'enseignement supérieur, appartiendraient à la catégorie de la régulation étatique directe.

En France, le Code l'éducation nationale, les différentes lois et décrets agissent notamment dans la définition des missions et des objectifs des universités, la structure institutionnelle et le système de gouvernance, l'admission des étudiants, la structure de qualification du personnel académique, les exigences relatives aux qualifications des diplômés, etc.

Un exemple récent de la régulation à caractère direct par l'Etat est l'application de la Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet 2013 qui induit des changements en matière de structure de l'enseignement supérieur, du système de gouvernance et de la pédagogie :⁹⁸

- « - *Amélioration de la gouvernance, plus démocratique et plus collégiale : Conseil académique, Conseil d'administration, droit de vote pour les personnalités extérieures ;*
- *Redéfinition de la carte universitaire et scientifique : 25 regroupements pour renforcer les synergies entre les acteurs et l'attractivité internationale des sites ;*
- *Élaboration d'une stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) ;*
- *Réforme de la licence : simplification des intitulés, spécialisation progressive, innovations pédagogiques ;*
- *Autorisation des enseignements en langue étrangère ;*
- *Amélioration de l'accueil des étudiants et chercheurs étrangers ».*

La régulation légale incitative affecte le système d'enseignement supérieur et ses acteurs indirectement. Les dispositifs définissant les règles de base et la structure du système d'enseignement supérieur régulent ou orientent indirectement le comportement des parties prenantes du secteur éducatif. Ainsi, le faible niveau des frais de scolarités pratiqués dans les universités françaises ou bien la taxe d'apprentissage en France imposée par l'Etat constitueraient des formes indirectes de régulation incitative. De la même manière, la politique fédérale fiscale aux Etats-Unis qui encourage les familles à investir dans la formation de leurs enfants, et les établissements à faire des dons, est une mesure légale indirecte de subvention de l'enseignement supérieur. L'évolution du statut légal des universités françaises, encadrée par des actes juridiques depuis 1885 (décret du 25 juillet 1885, la loi du 10 juillet 1896, les lois « Edgard Faure », « Savary », « LRU »), est un

⁹⁸ FRANCE. 2014. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. *22 juillet 2013 - 22 juillet 2014 L'université et la recherche en mouvement : Ce que change la loi*. Accès Internet : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Loi_pour_1_ESR/23/4/MESR-1an-loi_341234.pdf

exemple d'influence et d'orientation du système d'enneigement supérieur par la politique publique et le cadre légal correspondant. Nous allons montrer l'influence de ces actes légaux sur l'enseignement supérieur sous l'angle d'une analyse de l'autonomie institutionnelle octroyée aux établissements : ce sera l'objet de la présentation suivante.

1.3.2. L'autonomie

L'autonomie est un élément clé dans la régulation de l'enseignement supérieur par l'Etat dont le niveau ou l'absence détermine la nature du pouvoir exercé à l'intérieur de l'établissement ou à l'extérieur de l'établissement, entre les établissements d'enseignement supérieur et les autorités publiques⁹⁹. R. Berdahl définit l'autonomie absolue comme le pouvoir de l'université de gouverner sans un contrôle extérieur et distingue deux types d'autonomies, « substantive » et « procédurale » : « *substantive autonomy is the power of the university or college in its corporate form to determine its own goals and programs – if you will, the what of academe. Procedural autonomy is the power of the university or college in its corporate form to determine the means by which its goals and programmes will be pursued – the how of academe* »¹⁰⁰.

L'autonomie « substantive » se réfère donc à la capacité et au pouvoir de l'université de décider sa politique académique et scientifique : les formations et programmes à enseigner, les degrés ou diplômes à décerner, les thèmes de recherches et la politique de ressources humaines académiques.

L'autonomie « procédurale » concerne le pouvoir de l'université dans le domaine non académique, lié aux différents aspects du management institutionnel : budget, gestion financière et ressources humaines non académiques. Le schéma n° 3 présente les différents aspects de l'autonomie institutionnelle dans l'enseignement supérieur.

Lors d'une analyse de l'autonomie, il convient de s'intéresser au niveau d'intervention de l'Etat. Robert Berdahl note que l'intervention de l'Etat dans l'autonomie procédurale, (personnel, achats, construction) peut agir sur les questions purement académiques et même

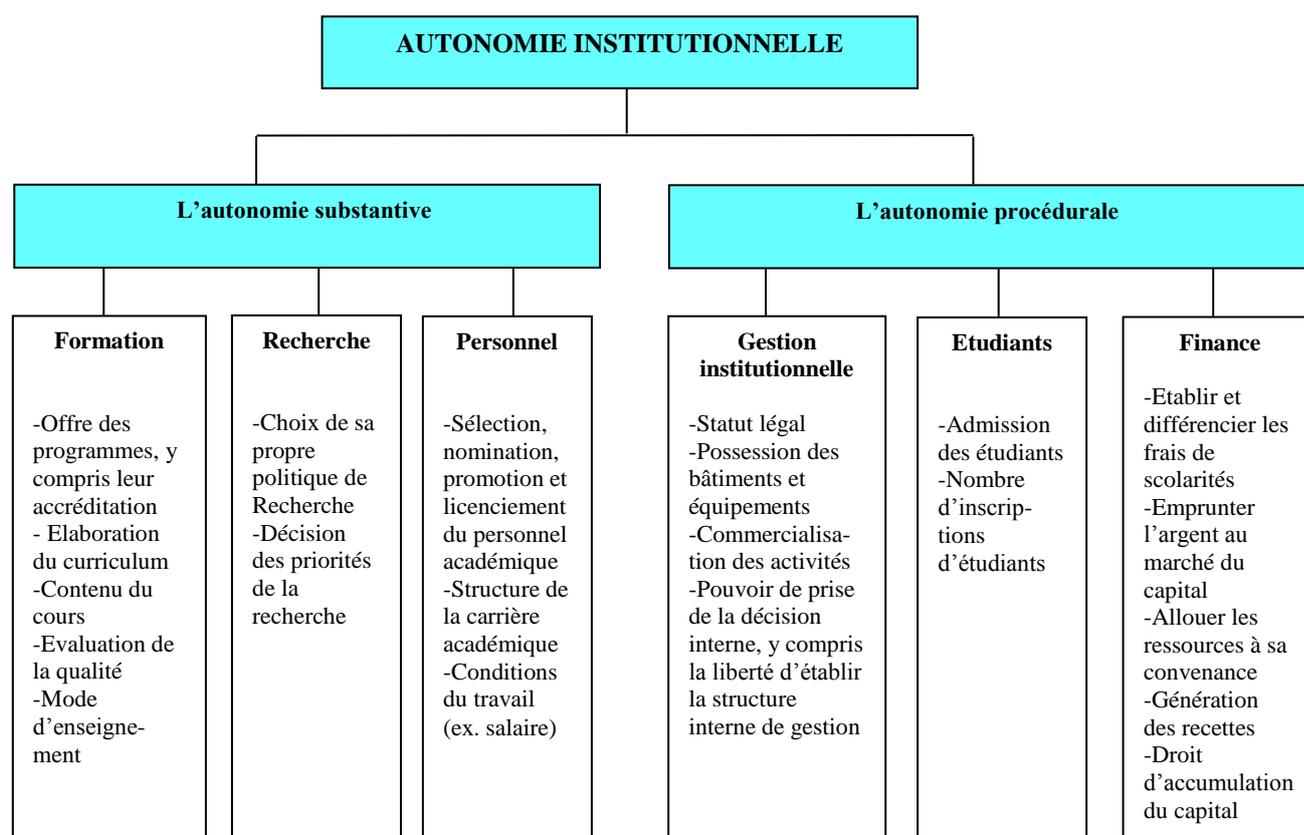
⁹⁹ NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. 1994. Government and Higher Education in Developing Nations : A conceptual Framework. In : Neave, G.; van Vught, F. (eds.), *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents The Winds of Change*. Issues in Higher Education, International Association of Universities. Paris: IAU PRESS, p. 8.

¹⁰⁰ BERDAHL, R. 1990. Academic freedom and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15(2), p. 69.

[«L'autonomie substantive est le pouvoir de l'université ou du collège de définir ses propres objectifs et programmes au niveau institutionnel -pour ainsi dire le «what of academe». L'autonomie procédurale est le pouvoir de l'université ou du collège de définir le moyen par lequel ses buts et programmes seront poursuivis au niveau institutionne « how to academe »].

être parfois contreproductive à l'efficacité, mais n'empêchent pas globalement les universités de parvenir à leurs objectifs. Une intervention dans le domaine de l'autonomie substantive affecte davantage les questions purement académiques. Il est donc nécessaire de négocier le partage des rôles entre l'Etat et l'université dans la prise des décisions, notamment concernant les activités purement académiques¹⁰¹.

Schéma n° 3 Les aspects de l'autonomie institutionnelle dans l'enseignement supérieur



Source : Adapté d'OECD,, 2008, p. 81.

Les résultats d'une telle «négociation» sont formalisés notamment dans le statut légal octroyé aux établissements d'enseignement supérieur, ce qui constitue un important aspect de l'autonomie, qui caractérise donc le degré des relations entre les établissements et le gouvernement. En effet, posséder le statut d'une personne morale ou être une agence publique, confère à l'université différentes responsabilités légales pour son fonctionnement.

¹⁰¹ BERDAHL, R. 1990. Academic freedom, autonomy and accountability in British universities, *Studies in Higher Education* 15(2).

Les établissements d'enseignement supérieur, à travers le monde, disposent de diverses formes de statut juridique, avec ou sans but lucratif. Au Royaume-Uni, par exemple, tous les établissements d'enseignement supérieur ont un statut de fondations à but non lucratif, ayant cependant le droit de créer des sociétés indépendantes à but lucratif¹⁰², tandis qu'en France les établissements d'enseignement possèdent un ensemble très varié de statuts.

A ce jour, 139 établissements, dont 73 universités et une soixantaine d'autres établissements (1 Institut national polytechnique, 16 Instituts et écoles extérieurs aux universités, 20 Grands établissements, 5 Écoles françaises à l'étranger, 4 Écoles normales supérieures, 20 Communautés d'universités et établissements) ont le statut d'un Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP), qui se voient confier davantage d'autonomie qu'à d'autres établissements publics¹⁰³. L'attribution de ce statut résulte d'une évolution progressive de l'autonomie de l'université sous la forme de différents statuts d'établissements publics octroyés aux établissements d'enseignement supérieur français par diverses lois et décrets (cf. tableau n° 2).

L'analyse de cette évolution nous permettra de constater un accroissement de l'autonomie des universités françaises, aussi bien au niveau de l'autonomie substantive que procédurale. Cet accroissement de l'autonomie résulte ainsi de l'application de la politique publique mise en oeuvre par l'Etat vis-à-vis de l'enseignement supérieur comme la manifestation de

« la volonté de créer des ensembles universitaires pouvant soutenir la comparaison avec les meilleures universités mondiales, et à être les moteurs de la croissance de demain grâce à leur capacité d'innovation en matière de recherche appliquée dans les grands secteurs de l'économie, tout en formant les diplômés dont le pays a besoin, a constitué l'une des principales motivations de la loi LRU et de la promotion de l'autonomie des universités »¹⁰⁴.

En même temps, malgré le fait que le statut d'EPSCP garantit l'autonomie pédagogique, scientifique, administrative et financière, surgissent plusieurs obstacles à cette autonomie des établissements, notamment *« une gestion des ressources des établissements effectuée à 90% par l'Etat (les ressources correspondant à la masse salariale des fonctionnaires d'Etat) »¹⁰⁵* signifiant pour les établissements d'enseignement supérieur que *« ces derniers n'ont pas la maîtrise de la gestion de leurs*

¹⁰² OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

¹⁰³ FRANCE. 2015. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche de France. *Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche*. Accès Internet : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49705/liste-des-etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche.html>

¹⁰⁴ BALME, P. et al. 2012. *L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2012, p. 33.

¹⁰⁵ AMUE, 2012. *Guide relatif au fonctionnement et à la gestion des universités*. Paris: Amue, octobre 2012, p.9.

personnels : il faut l'accord du ministère pour créer de nouveaux postes ou pour récupérer des postes vacants ; ils ne peuvent recruter quand ils en ont besoin et doivent attendre la prochaine procédure nationale de recrutement»¹⁰⁶.

Dans cette analyse de l'autonomie dans l'enseignement supérieur, il convient de distinguer l'autonomie de la liberté académique. La liberté académique est un concept universel, nécessaire dans une université, qui relève de l'autonomie individuelle des enseignants ou des chercheurs et leur permet de définir librement la nature et la portée de leurs activités d'enseignement ou de recherche. Cette liberté se manifeste donc comme un droit universel du personnel académique et scientifique à enseigner ou à mener ses recherches, sans crainte de sanction ou d'interdiction au regard de dogmes politiques, socioculturels ou religieux. R Berdahl rappelle l'origine du concept au 18^e siècle, quand « naît un nouveau modèle universitaire, fondé sur la liberté d'apprendre, la liberté d'enseigner, une liaison nécessaire entre enseignement et recherche, l'autonomie du chercheur »¹⁰⁷ notamment à l'université de Berlin, et diffusé progressivement dans les autres universités allemandes : « it is widely considered that the concept emerged from Humboldt's Berlin University in about 1812, involving the terms *Lehrfreiheit* (freedom of the teacher) and *Lernfreiheit* (freedom of the student) »¹⁰⁸.

La liberté académique est ainsi essentielle pour une mission de recherche ou d'enseignement et elle est considérée comme le privilège du personnel académique ou scientifique, indépendamment du statut et de la localisation de l'université (publique, privée, au Nord ou au Sud). Neave et van Vught notent que la liberté académique pourrait être bien protégée non seulement dans un établissement qui possède une grande autonomie, mais elle peut être aussi garantie par le gouvernement qui impose un cadre strict du contrôle de l'enseignement supérieur¹⁰⁹.

¹⁰⁶ MUSSELIN, C ; MIGNOT-GERARD, S. 2003. L'autonomie, pas à pas. *Sciences de la société*, n° 58-février 2003, p. 27.

¹⁰⁷ BALME, P. et al. 2012. *L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2012, p. 27.

¹⁰⁸ BERDAHL, R. 2010. *Thoughts About Academic Freedom, Autonomy and Accountability*. Paper Prepared for the Magna Charta Observatory Seminar, Istanbul, Turkey, November 2010, p. 2. Accès Internet : http://www.magna-charta.org/resources/files/Berdahl_2010Thoughts_Abou_Academic_Freedom_Autonomy_and_Accountability.pdf

[« Il est largement reconnu que la notion a émergé de l'université Humboldt de Berlin au cours de 1812, impliquant les termes *Lehrfreiheit* (la liberté de l'enseignant) et *Lernfreiheit* (la liberté de l'étudiant) »].

¹⁰⁹ NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. 1994. Government and Higher Education in Developing Nations : A conceptual Framework. In : Neave, G.; van Vught, F. (eds.), *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents The Winds of Change*. Issues in Higher Education, International Association of Universities. Paris: IAU PRESS.

Tableau n° 2 - Evolution de principaux aspects de l'autonomie institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur français

Actes juridiques	Statuts accordés	Principaux aspects d'autonomie institutionnelle
Décret du 25 juillet 1885	Personnalité morale accordée aux Facultés	- L'autonomie des facultés dirigées par les doyens.
Loi du 10 juillet 1896	Création des universités dotées de personnalité civile	<ul style="list-style-type: none"> - L'administration par le Conseil d'administration présidé par le Recteur d'Académie, - Le regroupement des facultés autonomes, - L'université dispose de conseils élus, d'un budget, de la possibilité de recevoir des donations.
La loi n° 68-978 du 12 novembre 1968, «loi Edgard Faure »	Octroi du statut « d'Etablissement public à caractère scientifique et culturel (EPSC)»	<ul style="list-style-type: none"> - L'université est composée d'unités d'enseignement supérieur et de recherche (UER), majoritairement des anciennes facultés alors dépourvues de la personnalité morale, - L'administration par le Conseil de l'université présidé par le Président composé d'enseignants, de chercheurs, d'étudiants, de personnels non enseignants, ainsi que de personnes extérieures, - L'autonomie administrative (détermination de statuts et structures internes), - L'autonomie financière (allocation du budget global du fonctionnement), - L'autonomie pédagogique (détermination des activités d'enseignement, des programmes de recherche, des méthodes pédagogiques, des modes de contrôle de connaissances), - Les garanties d'indépendance intellectuelle, donnée aux enseignants de l'enseignement supérieur,

		- La création de la Conférence des présidents d'université.
La loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, « loi Savary »	Evolution du statut public à « Etablissement publics à caractère scientifique, culturel et professionnel » (EPSCP)	<p>- La conservation des grands principes de la loi «loi Edgard Faure » : autonomie (administrative, financière, pédagogique), participation et pluridisciplinarité,</p> <p>- L'autonomie pédagogique et scientifique,</p> <p>- La composition : d'unités de formation et de recherche (UFR), des instituts ou écoles, des départements, des laboratoires et des centres de recherche,</p> <p>- Le remplacement du Conseil de l'université par Conseil d'administration (CA),</p> <p>- La création d'un troisième conseil central : Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire (CEVU),</p> <p>- Le président est élu, par les membres de trois conseils centraux, à la majorité absolue des membres réunis en une assemblée, pour un mandat de cinq ans non renouvelable,</p> <p>- La création du Comité national d'évaluation, instance d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur.</p>
La loi n°2007-1199 du 10 août 2007, « loi Valérie Pécresse ou LRU»	Renforcement du statut public à « Etablissement publics à caractère scientifique, culturel et professionnel »	<p>-La modification du rôle et de la composition des organes et la mise en œuvre de la nouvelle gouvernance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le CA reste le seul organe de délibération dont le nombre de membres élus est réduit de moitié, • Les CEVU et Conseil scientifique (CS) ont désormais un rôle consultatif, • Le président est élu par les membres élus du Conseil d'administration pour un mandat de quatre ans renouvelable pour une fois. <p>- L'attribution aux universités des nouvelles compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posséder en propriété le patrimoine immobilier et mobilier mis à disposition par l'Etat,

	(EPSCP)	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des fondations universitaires, • Créer une structure d'aide à l'insertion professionnelle. <p>- La mise en œuvre des nouvelles responsabilités et compétences élargies en matière de ressources humaines et de gestion financière, notamment de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • émettre un avis défavorable à l'affectation des personnels, • recruter et d'affecter des personnels titulaires dans la limite autorisée par le Code de l'éducation, • moduler des services des personnels enseignants et de recherche, • disposer d'un budget global incluant les crédits de masse salariale correspondant à la rémunération des agents d'Etat affectés à l'université, etc. <p>- La contractualisation avec l'Etat des activités de formation et de recherche sous forme de contrats pluriannuels.</p>
--	---------	---

Source : Décret du 25 juillet 1885 ; Loi du 10 juillet 1896 ; La loi n° 68-978 du 12 novembre 1968, «loi Edgard Faure » ; La loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, « loi Savary » ; La loi n°2007-1199 du 10 aout 2007, « loi Valérie Pécresse ou LRU».

L'autonomie des établissements se manifeste de manière très différente selon les pays et s'établit dans un cadre contextuel donné. Le niveau d'autonomie octroyé dépend de la nature du régime politique en place, de l'existence d'une liaison directe et officielle entre les établissements et le service public¹¹⁰, ainsi que du système de reddition des comptes et de la gouvernance de qualité de l'enseignement supérieur privilégié par l'Etat.

Force est de reconnaître que, d'un côté les établissements d'enseignement supérieur ont besoin d'autonomie pour leur développement et, d'un autre côté, ils ont l'obligation de rendre compte à la société et de répondre au besoin de développement social¹¹¹, ce qui constitue pour les autorités publiques un défi dans la recherche d'un équilibre entre le niveau de l'autonomie institutionnelle attribuée et celui de reddition des comptes souhaité : « *governments face the challenge of finding the appropriate balance between their steering and institutional autonomy. The challenge is to introduce a new relationship between governments and TEIs so that institutions are accountable for their performance, but given sufficient autonomy in the direction of their own affairs to be dynamic and creative* »¹¹².

Il est donc nécessaire que les mécanismes et les outils de la régulation étatique conçus et mis en place par l'Etat permettent aux établissements d'enseignement supérieur de bénéficier d'une autonomie pour fonctionner efficacement dans un environnement en mutation continue. En ce sens, le financement public et son mode d'allocation constituent un réel instrument de régulation de l'enseignement supérieur, ce qui fait l'objet d'une l'analyse dans le sous-chapitre suivant.

1.3.3. Le mode de financement

Il est largement reconnu que le financement de l'enseignement supérieur par l'Etat est nécessaire à la fois pour garantir un accès égal pour tous les citoyens et compte tenu de son caractère de service public. Les gouvernements allouent des ressources publiques à

¹¹⁰ NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. 1994. Government and Higher Education in Developing Nations : A conceptual Framework. In : Neave, G.; van Vught, F. (eds.), *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents The Winds of Change*. Issues in Higher Education, International Association of Universities. Paris: IAU PRESS.

¹¹¹ LI, X.; WALKER, K. 1997. Autonomy and Accountability in Higher Education : an Analysis of Chinese Higher Education Reform. *Canadian and International Education*, 26, Number 2, p. 9.

¹¹² OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD, p. 57.

[« *Les gouvernements font face au défi de trouver un équilibre approprié entre leur pilotage et l'autonomie institutionnelle. Le défi est d'introduire une nouvelle relation entre le gouvernement et les établissements d'enseignement supérieur, de façon que les établissements rendent compte de leurs performances, mais tout en étant suffisamment autonomes pour être dynamiques et créatives dans leurs propres affaires* »].

l'enseignement supérieur soit directement aux universités, soit aux étudiants, ou en combinant les deux formules. Traditionnellement, le mode d'allocation des ressources attribuées directement aux universités résulte de la négociation d'un budget pour le financement du fonctionnement courant et les investissements à réaliser. Ce mode d'allocation permet à l'Etat d'influencer directement les universités, ainsi que les autres acteurs de l'enseignement supérieur, puisque le niveau de financement se décide lors de la négociation avec les établissements¹¹³.

A la suite des récents changements intervenus dans le secteur de l'enseignement supérieur et face au nouveau contexte qui renforce l'autonomie institutionnelle des établissements et les rend plus responsables pour la reddition des comptes, les mécanismes traditionnels d'allocation des ressources deviennent inefficaces. En effet, plusieurs facteurs environnementaux conditionnent les nouveaux défis du financement comme la massification de l'enseignement supérieur et l'incapacité financière des gouvernements à faire entièrement face à cette massification, le partage des coûts par les étudiants et/ou leurs parents, la demande accrue de rendre compte souhaitée par les parties prenantes, ainsi que l'internationalisation et la « marchandisation » de l'enseignement supérieur¹¹⁴. Ces évolutions amènent les gouvernements à redéfinir les missions de leurs systèmes d'enseignement supérieur et à privilégier le mode de financement en liaison réciproque avec les missions et les objectifs assignés à l'enseignement supérieur.

Face aux nouveaux objectifs de la régulation par l'Etat, incitant les universités à l'efficience et à une adaptation aux besoins du marché du travail, le financement ventilé par poste de dépenses ne permet plus d'établir des liens entre les activités et l'allocation des ressources. D'autres mécanismes d'allocation des ressources sont ainsi devenus nécessaires afin de respecter l'autonomie des établissements, de les stimuler en situation de concurrence, de leur permettre de s'adapter aux changements du marché, ainsi que de les rendre plus responsables pour la reddition des comptes.

Les gouvernements usent d'instruments d'allocation de ressources fondés sur certains critères, utilisant à cette fin des indicateurs liés aux intrants et/ou extrants, ainsi que des priorités politiques. Le tableau n° 3 résume les principales caractéristiques des nouveaux modes d'allocation des ressources en comparaison avec ceux qui étaient traditionnels.

¹¹³ SALMI, J.; HAUPTMAN, A. 2006. Ressource allocation mechanisms in tertiary education: a typology and an assesment. In : *Global University Network for Innovation, GUNI. Higher education in the world 2006 : the financing of universities*. GUNI series on the social commitment of universities. New York: Palgrave Macmillan.

¹¹⁴ *Ibid.*

Deux formules principales de financement peuvent être distinguées, fondées sur les intrants ou les extrants. La formule basée sur les intrants utilise les coûts par étudiants (actuel, moyen ou normatif) par discipline et par niveau d'études comme indicateurs, afin de calculer le besoin du financement. La plupart des pays de l'OCDE pratiquent des financements fondés sur les intrants¹¹⁵.

Tableau n° 3 - La comparaison entre les modes traditionnels et innovants d'allocation des ressources à l'enseignement supérieur

<i>Traditionnel</i>	<i>Innovant</i>
<p>Budget négocié : L'allocation des ressources publiques est négociée entre les agences gouvernementales et les établissements.</p>	<p>Contrats de performances : Les gouvernements signent un agrément avec les établissements pour la mise en œuvre des objectifs mutuels orientés vers les performances.</p>
<p>Financement catégorisé : Certaines catégories d'établissements sont désignés comme éligibles pour le financement spécifique, couvrant les installations, équipements et programmes.</p>	<p>Financement réservé aux performances : Une partie du financement public destiné à l'enseignement supérieur est réservé pour payer différentes activités selon leurs performances.</p> <p>Financement par compétition : Les établissements d'enseignement supérieur sont en situation de concurrence fondée sur l'évaluation de leurs projets de programmes visant des objectifs fixés.</p>
<p>Financement par formule : Fondé sur le nombre de personnels ou les inscriptions.</p>	<p>Paiement pour les résultats : Des critères portant sur l'extrant ou le résultat sont utilisés pour définir la formule de financement partiel ou total, où les établissements sont payés selon le nombre des diplômés dans certains domaines ou formés à certaines compétences.</p>

Source : Salmi J. et Hauptman, A. 2006, p. 64.

¹¹⁵ SANYAL, B.; MARTIN M. 2006. Financing higher education : international perspectives. In : Global University Network for Innovation, GUNI. *Higher education in the world 2006 : the financing of universities. GUNI series on the social commitment of universities*. New York: Palgrave Macmillan.

Bien que cette formule assure la stabilité du financement et représente une approche simple quant au principe de calcul, sa mise en œuvre pose certaines difficultés pratiques, compte-tenu de la complexité des composants du coût de l'enseignement supérieur et de la mobilité des étudiants. Les inconvénients majeurs de l'allocation des ressources fondée sur cette formule sont liés au risque d'augmentation du nombre des étudiants sans justification, à une absence d'encouragement à l'efficience en matière de gestion et à la faible incitation à l'adaptation des diplômes aux besoins du marché du travail.

La formule du financement fondée sur les extrants ou les performances répartit les ressources en fonction des objectifs et des résultats mesurés par les indicateurs de performances. Cette formule se pratique généralement par le biais de contrats qui précisent les objectifs et les performances à atteindre, aussi bien au niveau du système que de celui de l'établissement¹¹⁶.

Les pays de l'OCDE tendent à adopter cette formule : allouer les ressources budgétaires en fonction des résultats et signer des contrats fondés sur les performances¹¹⁷. L'avantage de cette formule est qu'elle permet de rendre efficace l'utilisation des ressources, pour des objectifs ciblés, tout en respectant l'autonomie des établissements. En même temps, cette formule permet de viser les objectifs de la politique éducative et d'inciter les établissements à l'amélioration. Toutefois, cette formule ne permet pas de lier l'enseignement et la demande du marché du travail et les apprenants, si elle n'est pas explicitement définie comme résultat à atteindre. Du point de vue des établissements, une allocation des ressources utilisant cette formule ne garantit pas la durabilité et la stabilité du financement. Un autre inconvénient de ce type de financement est que certains résultats quantitatifs (le nombre de diplômés, par exemple) sont insuffisants pour juger de la pertinence de l'enseignement délivré.

Une autre formule, similaire au financement orienté vers les intrants, est la subvention à travers des chèques donnés directement aux étudiants. L'idée est que les étudiants utiliseront leurs chèques pour payer la formation dans l'établissement qu'ils jugent le mieux placé pour répondre à leurs demandes. Le principal avantage de cette approche est que le libre choix stimule la concurrence qui amènera à l'ajustement de l'offre de l'enseignement à la demande. Cependant, en pratique, l'application de cette approche pose certaines difficultés en ce qui concerne les conditions (notamment concernant la connaissance des établissements) à remplir pour une prise de décision réfléchie, le risque d'empêchements possibles au libre choix

¹¹⁶ SANYAL, B.; MARTIN M. 2006. Financing higher education : international perspectives. In : Global University Network for Innovation, GUNI. *Higher education in the world 2006 : the financing of universities. GUNI series on the social commitment of universities*. New York: Palgrave Macmillan.

¹¹⁷ OCDE, 2003. *Analyse des politiques d'éducation*. Paris : OCDE

résultant des contraintes de mobilité des étudiants ou encore les caractères des critères pour un octroi équitable des chèques. Il convient de noter que l'interface entre les différentes formules de financement n'est pas rigide. En pratique il est même souhaitable que les gouvernements combinent plusieurs formules pour l'allocation des moyens, afin de réaliser les objectifs de la politique éducative, et en même temps d'assurer l'équité et l'efficacité des établissements¹¹⁸. En ce sens, les modes de financement peuvent servir aux gouvernements comme des instruments de régulation efficaces face aux défis de l'environnement (y compris international) et du développement du secteur de l'enseignement supérieur.

La régulation de l'enseignement supérieur s'intéresse à l'ensemble du système, mais également à sa qualité, qui est devenue une préoccupation centrale des autorités publiques, conditionnée par le niveau élevé de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et les nouveaux défis auxquels les systèmes nationaux d'enseignement supérieur doivent faire face¹¹⁹¹²⁰.

¹¹⁸ SANYAL, B.; MARTIN M. 2006. Financing higher education : international perspectives. In : Global University Network for Innovation, GUNI. *Higher education in the world 2006 : the financing of universities. GUNI series on the social commitment of universities*. New York: Palgrave Macmillan.

¹¹⁹ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

¹²⁰ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE.

Chapitre 2 : La qualité et l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

Le présent chapitre est consacré à la qualité dans l'enseignement supérieur, son évaluation et sa garantie. Il débute par des considérations d'ordre conceptuel et des clarifications portant sur la notion de qualité en général et la qualité dans l'enseignement supérieur en particulier.

Puis, notre raisonnement s'attache, d'un point de vue méthodologique, à l'assurance qualité appliquée à l'enseignement supérieur. Le chapitre conclut par une présentation des mécanismes d'assurance qualité comme outils pour garantir et améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur.

2.1. La notion de qualité

Le mot « qualité » prend son origine du latin « *qualitas* » qui signifie « manière d'être »¹²¹. Au sens large, le terme qualité désigne donc la manière d'être de quelque chose : bonne et mauvaise. Dans le langage courant, le mot qualité est utilisé pour décrire la supériorité, ce qui rend quelque chose supérieur à la moyenne. Le dictionnaire Larousse présente les définitions suivantes de la qualité :¹²²

- Aspect, manière d'être de quelque chose, ensemble des modalités sous lesquelles quelque chose se présente ;
- Ensemble des caractères, des propriétés qui font que quelque chose correspond bien ou mal à sa nature, à ce qu'on en attend ;
- Ce qui rend quelque chose supérieur à la moyenne ;
- Chacun des aspects positifs de quelque chose qui font qu'il correspond au mieux à ce qu'on en attend ;
- Trait de caractère, manière de faire, d'être que l'on juge positivement ;
- Condition sociale, civile et juridique de quelqu'un ; titre au nom duquel on agit.

¹²¹ CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL). *Qualité* [archive]. Accès Internet : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/qualit%C3%A9>

¹²² DICTIONNAIRE DE FRANÇAIS LAROUSSE. *Qualité*. Accès Internet : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/qualit%C3%A9/65477>

Cette diversité de signification de la qualité est le résultat d'une évolution historique. Depuis son apparition au 12^{ème} siècle, le terme qualité s'est vu attribuer plusieurs définitions et significations, ce qui rend difficile la tâche d'en donner une définition univoque et non contradictoire. Frédérik Mispelblom évoquant l'aspect philosophique de la qualité constate que « répondre à l'interrogation « Qu'est-ce que la qualité ? » représente le même ordre de difficulté que se demander « Qu'est-ce qu'une chose ? » ou « Qu'est-ce que l'être ? »¹²³. Pour D. Green, « quality, like 'freedom' or 'justice', is an elusive concept. We all have an instinctive understanding of what it means but it is difficult to articulate »¹²⁴. Dans le même sens, Ton Vroeijenstijn pointe les multitudes de perceptions de la qualité et la difficulté de sa conceptualisation : « ... quality is like love. Everybody talks about it and everybody knows what he or she is talking about. Everybody knows and feels there is love. Everybody recognizes it. But when we try to give a definition of it, we are left standing with empty hands »¹²⁵.

Dans ses questionnements sur la qualité devenu désormais classiques, Robert Pirsing résume les difficultés à définir la qualité en raison de sa complexité et du caractère multidimensionnel du terme :

« quality -- you know what it is, yet you don't know what it is. But that's self-contradictory. But some things are better than others, that is, they have more quality. But when you try to say what the quality is, apart from the things that have it, it all goes poof! There's nothing to talk about. But if you can't say what Quality is, how do you know what it is, or how do you know that it even exists? If no one knows what it is, then for all practical purposes it doesn't exist at all. But for all practical purposes it really does exist. What else are the grades based on? Why else would people pay fortunes for some things and throw others in the trash pile? Obviously some things are better than others -- but what's the ``betterness"? -- So round and round you go, spinning mental wheels and nowhere finding an place to get traction. What the hell is Quality? What is it? »¹²⁶.

¹²³ MISPELBLOM, F. 1995. *Au-delà de la qualité Démarche qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris : Syros, La collection «Alternatives sociologiques», 1995, p. 61.

¹²⁴ GREEN, D. 1994. What is Quality in Higher Education ? Concepts, Policy and Practice. In : Green, D. *What is Quality in Higher Education ?* (p. 3-20). Buckingham and Bristol: Society for Research into Higher Education & Open University Press, p. 12.

[«La qualité comme «la liberté» ou «la justice» est un concept insaisissable. Nous avons tous une compréhension instinctive de ce qu'elle signifie, mais il est difficile de l'exprimer »].

¹²⁵ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assesment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 13.

[« ... La qualité ressemble à l'amour. Tout le monde en parle et tout le monde sait de quoi il ou elle parle. Tout le monde sait et sent qu'il y a l'amour. Tout le monde le reconnaît. Mais quand nous essayons d'en donner une définition, nous restons les mains vides»].

¹²⁶ PIRSING, R. 1974. *Zen and the art of motorcycle maintenance : An inquiry into values*. New York. Accès Internet : <http://www.bartneck.de/projects/research/pirsig/zen.pdf>

[« La Qualité... On sait ce que c'est, et pourtant on ne sait pas ce que c'est. Mais voilà une contradiction. Pourtant, certaines choses sont meilleures que d'autres, c'est-à-dire, qu'elles ont une meilleure qualité. Mais lorsque nous essayons de définir la qualité, indépendamment des choses présentant cette qualité, tous nos efforts tombent à l'eau! Nous ne savons pas de quoi parler.

Plusieurs approches et définitions de la qualité existent dans la littérature, notamment consacrée à la mesure et la gestion de la qualité dans le domaine des affaires. Frédéric Mispelblom donne trois significations à la qualité. D'abord, la qualité signifie ce qu'un objet possède, sa manière d'être, ses caractéristiques :

« Toutes les choses ont ainsi leurs qualités, ni bonnes, ni mauvaises, et il en va de même des êtres humains ou des animaux. Un plat peut ainsi être épicé ou fade, chaud ou froid, un endroit peut être sec ou humide, un objet peut être métallique ou en bois, une personne, mince ou corpulente. Ce ne sont pas là des jugements de valeur, on ne parle pas alors de bonnes ou de mauvaises qualités, on parle simplement des priorités des choses et des êtres... tout objet a donc des qualités, il n'y a pas d'objet sans qualités, c'est-à-dire sans caractéristiques »¹²⁷.

La deuxième signification de la qualité désigne *« une condition ou fonction sociale, civile ou juridique : la qualité renvoie à un titre, un statut social, ou encore à un état »¹²⁸.*

La troisième signification de la qualité selon Frédéric Mispelblom est celle d'excellence, de valeur distinctive, qui *« désigne la valeur, les mérites, la perfection de quelque chose ou de quelqu'un »¹²⁹.* Cette signification acquiert ainsi une connotation appréciative et un caractère de jugement de valeur fondé sur non seulement sur les caractéristiques objectives des choses, mais aussi et avant tout sur les appréciations issues du domaine *« de la morale, de l'évaluation, du jugement social et de la distinction, où plusieurs conceptions de la qualité s'affrontent »¹³⁰.*

Carol Reeves et David Bednar analysant les travaux de plusieurs auteurs dans les domaines du management et du commerce, concluent qu'il n'existe pas une seule définition universelle de la qualité et que ses différentes significations s'adaptent aux circonstances et au temps :

« different definitions of quality have been proposed at various times in response to the evolving and constantly changing demands of business. New definitions have not replaced old definitions ; rather, all of the quality definitions continue to be used today. No one definition of quality is « best » in every

Cependant, si on ne peut dire ce qu'est la Qualité, comment savoir ce que c'est ou comment savoir même que cela existe ? Si personne ne sait ce que c'est, alors, dans la pratique, cela n'existe pas. Mais dans la pratique, cela existe réellement. Sur quoi d'autres sont établies les classifications ? Pourquoi sinon, paierait-on une fortune pour certaines choses et en jetterait-on d'autres à la poubelle? Manifestement, certaines choses sont meilleures que d'autres... Mais que signifie « être meilleures » ? Et on tourne ainsi en rond, faisant mentalement tourner à vide des roues qui ne trouvent nulle part d'énergie pour avancer. Que diable est donc la Qualité? Qu'est-ce que c'est? »].

Source de la traduction : COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES. 1993. *Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993, p. 7.

¹²⁷ MISPELBLOM, F. *Au-delà de la qualité Démarche qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris : Syros, La collection «Alternatives sociologiques», 1995, p. 62-63.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 68.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 71.

¹³⁰ *Ibid.*

situation because each definition has both strengths and weaknesses in relation to criteria such as measurement and generalizability, managerial usefulness, and consumer relevance »¹³¹.

Ils identifient ainsi les dimensions suivantes du terme de la qualité :¹³²

- la qualité comme excellence : la valeur absolue, la perfection, le haut standard, la singularité (Pirsig, 1992 ; Tushman 1980) ;
- la qualité comme valeur : la valeur perçue par les consommateurs en termes du prix, de commodité, de confort et de disponibilité (Feigenbaum, 1951 ; Abbott, 1955 ; Cronin & Taylor, 1992);
- la qualité comme conformité aux spécifications : les caractéristiques physiques et les spécifications prédéterminées des produits, quantifiables et mesurables, correspondant aux besoins des consommateurs (Juran, 1951 ; Garvin, 1988) ;
- la qualité comme conformité ou dépassement des attentes de consommateurs : l'ensemble des caractéristiques relatives à la conception, la production et commercialisation du produit ou service destinés à satisfaire les attentes générales ou spécifiques du consommateur, (Buzzell & Gale, 1987 ; Gronroos, 1990 ; Zeithaml et al., 1990 ; Feigenbaum, 1983, 1991 ; Juran, 1962, 1974).

Sur la base de ces différentes définitions, Grâce-Blanche Nganmini-Asatsop attribue deux principales orientations à la qualité : la qualité dite « *subjective* » et celle dite « *objective* »¹³³. Essentiellement utilisée dans le domaine des services, la qualité « subjective » est la perception par le consommateur de la consommation ou de l'utilisation d'un service ; et la mesure de cette qualité par des critères objectifs est difficile à réaliser en raison de la caractéristique intangible et immatérielle d'un service.

L'orientation de la qualité « objective » quant à elle se réfère à l'évaluation de ces caractéristiques objectives, qui « a donné naissance au fil des années aux démarches de contrôle de qualité, assurance qualité, accréditation et certification puis qualité totale. Cette démarche est mise en place pour les produits, les services, les processus ou l'organisation dans son ensemble par des experts réunis en

¹³¹ REEVES, C.A. & BEDNAR, D.A. 1994. Defining Quality: Alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), pp. 419-445, p. 427-428.

[« différentes définitions de la qualité ont été proposées dans le temps en réponse aux demandes des affaires en constante évolution et changement. Les nouvelles définitions n'ont pas remplacé les anciennes définitions; au contraire, toutes les définitions de la qualité continuent à être utilisées aujourd'hui. Aucune de ces définitions de la qualité n'est « la meilleure » dans toutes les situations parce que chaque définition a à la fois ses forces et ses faiblesses par rapport aux critères, comme la mesure et la généralisation, l'utilité managériale et l'adaptation aux clients »].

¹³² *Ibid.*

¹³³ NGANMINI-ASATSOP, G.-B. *La mesure de la qualité perçue d'un dispositif de e-learning*. Th. doct. : Sciences de Gestion : Nancy, Université Nancy 2 Institut d'administration des entreprises, 2009. 417p. Accès Internet : <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc430/2009NAN22004.pdf>

association sur le plan local, national ou international. La qualité est mesurée en fonction des standards préétablis »¹³⁴. Cette orientation « objective » s'applique pleinement à la qualité de l'enseignement supérieur ; sa théorisation, ses principales dimensions et caractéristiques feront l'objet du sous- chapitre suivant.

2.2. La qualité de l'enseignement supérieur

A l'instar du concept de qualité, la définition de la qualité de l'enseignement supérieur pose aussi plusieurs difficultés. En terme général, elle peut être définie comme un écart entre un objectif et un résultat, avec un principe tacite selon lequel la qualité s'améliore avec la réduction de cet écart¹³⁵. Dans le glossaire des termes relatifs à l'assurance qualité et à l'accréditation, Lazăr Vlăsceanu, Laura Grünberg et Dan Pârlea définissent la qualité en présentant sa nature complexe et multidimensionnelle :

*« Quality in higher education is a multi-dimensional, multi-level, and dynamic concept that relates to the contextual settings of an educational model, to the institutional mission and objectives, as well as to specific standards within a given system, institution, programme, or discipline. Quality may thus take different meanings depending on: (i) the understandings of various interests of different constituencies or stakeholders in higher education (quality requirements set by student/university discipline/labour market/society/government); (ii) its references: inputs, processes, outputs, missions, objectives, etc.; (iii) the attributes or characteristics of the academic world which are worth evaluating; and (iv) the historical period in the development of higher education »*¹³⁶.

Force est de constater, que les objectifs assignés à l'enseignement supérieur, les résultats à atteindre et la valeur de leur jugement sont étroitement liés au contexte, à la structure, aux relations des acteurs et à la mission du système de l'enseignement supérieur dans un pays

¹³⁴ NGANMINI-ASATSOP, G.-B. *La mesure de la qualité perçue d'un dispositif de e-learning*. Th. doct. : Sciences de Gestion : Nancy, Université Nancy 2 Institut d'administration des entreprises, 2009. Pp. 417, p. 14. Accès Internet : <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc430/2009NAN22004.pdf>.,.

¹³⁵ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

¹³⁶ VLĂSCEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PÂRLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES, p. 46.

[« La qualité dans l'enseignement supérieur est un concept multidimensionnel, multi-niveaux et dynamique qui concerne la mise en contexte du modèle éducatif, de la mission institutionnelle et des objectifs, ainsi que les normes spécifiques pour un système, institution, programme ou discipline donné. La qualité peut donc avoir différents sens selon : (i) la prise en compte de divers intérêts des différents circonscriptions ou parties prenantes dans l'enseignement supérieur (exigences de qualité fixées par étudiants/ discipline universitaire/marché de travail/société/gouvernement); (ii) ses références, intrants, processus, extrants, missions, objectifs etc. (iii) les attributs ou les caractéristiques du monde académique qui méritent d'être évalués; et (iv) la période historique dans le développement de l'enseignement supérieur »].

donné. Cette nature multidimensionnelle et complexe du système et du processus de l'enseignement supérieur conditionne ainsi les difficultés de la définition de sa qualité :

«- il n'existe aucun consensus sur les objectifs précis de l'enseignement supérieur – même si l'on peut en citer quelques-uns, comme la production d'une main-d'œuvre qualifiée, la formation de futurs chercheurs, l'instauration de moyens de gestion efficaces de la profession enseignante et l'amélioration des conditions de vie.

-l'enseignement supérieur, comme tout autre type d'enseignement, est un processus complexe et multidimensionnel, fondé sur les rapports qui existent entre et parmi les enseignants et les étudiants. L'interaction entre les ressources et les rendements, ainsi que les vrais déterminants des résultats est difficile à cerner »¹³⁷.

Outre ces facteurs, systémiques, structurels et contextuels, s'ajoute également la complexité qui résulte des différentes perceptions qu'ont les acteurs impliqués dans l'enseignement supérieur. En effet, la perception de la qualité et sa conceptualisation n'est pas un exercice neutre : la définition de la qualité reflète les croyances et les intérêts particuliers des parties prenantes impliquées. Par conséquent, la perception et la définition de la qualité diffèrent selon les principales parties prenantes de l'enseignement supérieur :

« quality in governments' eyes can be described as, « As many students as possible finishing the program in the scheduled time with a degree of an international standard with reduced costs»...» Employers, talking about quality, will refer to the knowledge, skills and attitudes obtained during the period of study : «the product» that is tested is the graduate »... « Quality of education has a totally different meaning in the eyes of the students. For them, quality is connected with the contribution to individual development and the preparation for a position in society »... « The academic will define quality as, «A good academic training based on good knowledge transfer and a good learning environment and a good relationship between teaching and research»¹³⁸.

Selon l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA), principal acteur

¹³⁷ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, pp. 33-34.

¹³⁸ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 13.

[« aux yeux du gouvernement la qualité peut être décrite comme « le plus grand nombre d'étudiants possible qui terminent le programme dans le temps prévu, un diplôme obtenu selon la norme internationale à coût réduit » ... Les employeurs parlant de la qualité, se réfèrent aux connaissances, compétences et aptitudes acquises pendant les études : « le produit » testé est le diplômé »... « La qualité de l'enseignement a une toute autre signification aux yeux des étudiants. Pour eux, la qualité est fonction de la contribution à leur développement individuel et à leur préparation pour occuper une position dans la société. « L'universitaire décrirait la qualité comme « Une meilleure formation académique fondée sur un meilleur transfert des connaissances, un bon environnement d'apprentissage et une bonne relation entre l'enseignement et la recherche »].

du domaine de la qualité dans le Processus de Bologne, « les parties prenantes désignent tous les acteurs d'une institution y compris les étudiants et le personnel, ainsi que les parties prenantes externes telles que les employeurs et partenaires d'une institution »¹³⁹. La prise en compte de différentes perceptions de ces parties prenantes de l'enseignement supérieur, comme les étudiants, les établissements, les enseignants, le gouvernement ou les employeurs (cf. tableau n° 4), nous amène donc à conclure que « we cannot speak of 'the quality' ; we have to speak about 'qualities' »¹⁴⁰.

Tableau n° 4 - Les différents aspects de la qualité de l'enseignement supérieur et les principales parties prenantes

Partie prenante	Etudiants	Emp- loyeurs	Gouver- nement	EES	Personnel
<i>Aspects de la qualité</i>					
Intrants (par exemple) :					
Nombre d'étudiants admis			*	*	*
Sélection des étudiants	*		*	*	*
Budget				*	*
Personnel académique	*			*	
Processus (par exemple) :					
Objectifs / buts	*		(*)	*	*
Processus d'enseignement	*			*	*
Contenu	*		*	*	
Service d'aide	*			*	
Extrants (par exemple) :					
Taux d'admission/échec	*		*	*	
Diplômé	*	*	*	*	*

Source : Vroeijenstin, A.1995, p. 14.

¹³⁹ ENQA. 2015. *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Texte approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur des états signataires du Processus de Bologne, lors de la Conférence d'EREVAN en mai 2015, p. 12. Accès Internet : <http://www.hceres.fr/Media/Flipbook/References-et-lignes-directrices-pour-l-assurance-qualite-dans-l-espace-europeen-de-l-enseignement-superieur-ESG>

¹⁴⁰ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assesment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 14.

[«...Nous ne pouvons pas parler « de la qualité », nous devons parler à propos « des qualités »].

Qui plus est, « pour compliquer encore un peu les choses, nous pourrions ajouter que chacune de ces catégories peut se diviser en sous-catégories et que chacun de ces sujets peut adopter à tout moment un point de vue différent ... Cela implique « qu'il existe autant de définitions de la qualité dans l'enseignement supérieur qu'il y a d'intéressés (tels que les étudiants, le corps enseignant, les communautés scientifiques, l'Etat et les employeurs) multipliés par le nombre d'objectifs ou de dimensions que ces intéressés définissent (Brennan et al. 1992, p. 13) »¹⁴¹. Lee Harvey et Diana Green, considérant cette multitude de perceptions selon les différentes parties prenantes, arguent que la nature de la qualité varie selon l'utilisateur du terme : « it means different things to different people, indeed the same person may adopt different conceptualisations at different moments. This raises the issue of 'Whose quality'...Each have a different perspective on quality. This is not a different perspective on the same thing, but different perspectives on different things with the same label »¹⁴². La définition et la conceptualisation de la qualité de l'enseignement supérieur posent aussi la question de la prise en considération de ces différents aspects, liés à la complexité et au caractère multidimensionnel du processus d'enseignement. En effet, lors de la mesure de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur et de son processus d'enseignement « are we mainly concerned with the quality of inputs (human and physical resources), outputs (graduates) or the process of teaching and learning itself ? »¹⁴³. Il y a donc plusieurs qualités liées aux différents facteurs de l'enseignement supérieur : qualités des intrants, du processus et des extrants. Plusieurs définitions de la qualité académique ont donc été développées. Lee Harvey et Diana Green les ont résumées en cinq approches distinctes et liées entre elles, permettant d'expliquer la qualité de l'enseignement supérieur : « quality can be viewed as exceptional, as perfection (or consistency), as fitness for purpose, as value for money and as transformative »¹⁴⁴, qui seront ensuite complétées et résumées en 2006 par Lee Harvey en six approches¹⁴⁵ (cf. tableau n° 5).

¹⁴¹ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES. 1993. *Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993, p. 8.

¹⁴² HARVEY, L.; GREEN, D. 1993. *Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*. Volume 18, No. 1. p. 9-34, p. 10.

[« Elle signifie différents choses aux différentes personnes, la même personne pouvant adopter en effet différentes conceptualisations à différents moments. Cela pose la question « Qualité pour qui ? »... Chacun a une perspective de la qualité. Ce n'est pas une différente perspective de la même chose, mais de différentes perspectives de différentes choses avec le même label »].

¹⁴³ GREEN, D. 1994. *What is Quality in Higher Education ? Concepts, Policy and Practice*. In : Green, D. *What is Quality in Higher Education ?* (p. 3-20). Buckingham and Bristol: Society for Research into Higher Education & Open University Press, p. 9.

[« Sommes-nous essentiellement concernés par la qualité des intrants (ressources humaines et physiques), extrants (diplômés) ou par le processus de l'enseignement et de l'apprentissage même ? »].

¹⁴⁴ HARVEY, L.; GREEN, D. 1993. *Ibid.*, p. 11.

[« La qualité peut être considérée comme exceptionnelle, perfection (ou consistance), « fitness for propose », rapport qualité/prix et transformative »].

¹⁴⁵ HARVEY, L., 2006, *Understanding quality*. In: Froment, E. et al. (Eds.): *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. Brussels: EUA/Berlin: Raabe. B 4.1-1. p. 6. Accès Internet :

Tableau n° 5 - Définitions de la qualité

Qualité	Définition
<p><i>Exceptional</i></p> <p>[Exceptionnelle]</p>	<p><i>A traditional concept linked to the idea of 'excellence', usually operationalised as exceptionally high standards of academic achievement. Quality is achieved if the standards are surpassed.</i></p> <p><i>[Un concept traditionnel lié à l'idée de « l'excellence », souvent mise en place comme des normes exceptionnellement élevées de la réussite académique. La qualité s'obtient si les normes sont dépassées].</i></p>
<p><i>Perfection or consistency</i></p> <p>[Perfection ou cohérence]</p>	<p><i>Focuses on process and sets specifications that it aims to meet. Quality in this sense is summed up by the interrelated ideas of zero defects and getting things right first time.</i></p> <p><i>[Met l'accent sur le processus et fixe des caractéristiques qu'il a pour but de satisfaire. En ce sens la qualité est résumée dans les idées interconnectées de zéro défaut et d'obtention du résultat voulu du premier coup].</i></p>
<p><i>Fitness for purpose</i></p> <p>[Conformité à l'objectif visé]</p>	<p><i>Judges quality by the extent to which a product or service meets its stated purpose. The purpose may be customer-defined to meet requirements or (in education) institution-defined to reflect institutional mission (or course objectives).</i></p> <p><i>[La qualité est jugée selon le degré que le produit ou le service atteint son objectif visé. L'objectif peut être défini par les clients pour satisfaire les exigences ou (dans l'enseignement) par l'institution pour refléter la mission institutionnelle (ou les objectifs du cours)].</i></p>
<p><i>Fitness of purpose</i></p> <p>[Conformité de l'objectif visé]</p>	<p><i>Fitness of purpose evaluates whether the quality-related intentions of an organisation are adequate. It provides a check on fitness for purpose. As such, it is not a definition of quality per se.</i></p> <p><i>[La conformité de l'objectif visé évalue si les intentions d'une organisation liées à la qualité sont adéquates. Il fournit un examen sur la conformité de l'objectif. Comme tel, ce n'est pas une définition de la qualité en soi].</i></p>
<p><i>Value for money</i></p> <p>[Rapport qualité-prix]</p>	<p><i>Assesses quality in terms of return on investment or expenditure. At the heart of the value-for-money approach in education is the notion of accountability. Public services, including education, are expected to be accountable to the funders. Increasingly, students are also considering their own investment in higher education in value-for-money terms.</i></p> <p><i>[Le retour sur investissement ou dépenses est utilisé pour évaluer la qualité. La notion de reddition des comptes est au cœur de l'approche du rapport qualité-prix dans l'enseignement. On s'attend à ce que les services publics, incluant l'enseignement, soit responsables vis-à-vis des financeurs. De plus en plus, les étudiants aussi considèrent leurs propres investissements dans l'enseignement supérieur en termes du rapport qualité-prix].</i></p>
<p><i>Transformation</i></p>	<p><i>Sees quality as a process of change, which in higher education adds value to students through their learning experience. Education is not a service for a customer but an ongoing process of transformation of the participant. This leads to two notions of transformative quality in education : enhancing the consumer and empowering the consumer.</i></p>

[Transformation]	<i>[Envisage la qualité comme un processus de changement, qui ajoute, dans l'enseignement supérieur, de la valeur aux étudiants à travers leurs expériences d'apprentissage. L'éducation n'est pas un service pour un client, mais c'est un processus continu de transformation du participant. Cela mène à deux notions de qualité transformative dans l'enseignement : amélioration et renforcement des capacités de l'étudiant ou du chercheur].</i>
------------------	---

Source : Harvey, L. 2006, p. 6.

Dans le glossaire des termes sur la qualité et l'assurance qualité, Lazăr Vlăsceanu, Laura Grünberg, et Dan Pârlea, reprennent la plupart de ces définitions pour les compléter :

« - **Quality as excellence:** *a traditional, elitist academic view, according to which only the best standards of excellence (usually meaning a high level of difficulty and of complexity of a program, the seriousness of the student testing procedures, etc.) are understood as revealing true academic quality.*

- **Quality as fitness for purpose:** *a concept that stresses the need to meet generally accepted standards such as those defined by an accreditation or quality assurance body, the focus being on the effectiveness of the processes at work in the institution or program in fulfilling its objectives and mission. Sometimes quality in this sense is also labeled as: (i) a value for money approach owing to the (implicit) focus on how the inputs are effectively and efficiently used by the processes and mechanisms involved or (ii) the value added approach when results are evaluated in terms of changes obtained through various educational processes (e.g. teaching and learning processes). A variation of the latter is the quality as transformation approach, which is strongly student centered. It considers quality as a process of change, adding value to students through their learning experience.*

- **Quality as fitness of purpose:** *a concept that focuses on the defined objectives and mission of the institution or program with no check of the fitness of the processes themselves in regard to any external objectives or expectations. Fitness of purpose evaluates whether the quality related intention of an organization are adequate. Within this approach, one may distinguish alternative approaches developed in the 1990s: (i) quality as threshold whereby certain norms and criteria are set, which any program or institution has to reach to be considered to be of quality. In many European higher education systems, a variant defining quality as a basic standard, closely linked to accreditation, is used. In this case, the starting point is the specification of a set of minimum standards to be met by an institution or program and to generate the basis for the development of quality improvement mechanisms; (ii) quality as consumer satisfaction: quality perceived as closely linked to the growing importance of market forces in higher education, that focuses on the importance of the external expectations of consumers (students, families, society at large) and other stakeholders.*

- **Quality as enhancement or improvement:** focusing on the continuous search for permanent improvement, stressing the responsibility of the higher education institution to make the best use of its institutional autonomy and freedom. Achieving quality is central to the academic ethos and to the idea that academics themselves know best what quality is»¹⁴⁶.

Andrea Bernhard note que toutes ces approches se fondent dans un processus continu de transformation, conditionnée par l'évolution de la qualité dans des conditions spécifiques, avec cependant une grande importance donnée, selon plusieurs chercheurs spécialisés dans ce domaine, aux approches « fitness for purpose » et « value for money »¹⁴⁷. L'approche fondée sur l'adaptation aux normes ou référentiels prédéterminés « peut sous-entendre deux objectifs : (a) la conformité de tous les établissements avec des normes minimales de qualité ; (b) la fermeture des programmes

¹⁴⁶ VLĂSCEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PĂRLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES, pp. 71-73.

[« **Qualité comme excellence** : une conception traditionnelle, élitiste et académique selon laquelle seulement les meilleures normes de l'excellence (souvent signifiant un haut niveau de difficulté et de complexité du programme, sévérité des procédures d'évaluation des étudiants) est conçue comme révélateur de la véritable qualité académique.

Qualité comme conformité à l'objectif visé : une notion qui souligne la nécessité de satisfaire les normes généralement reconnues comme celles définies par une accréditation ou un organe d'assurance qualité se concentrant sur l'efficacité du processus du travail dans l'institution ou du programme remplissant ses objectifs et missions. Parfois, en ce sens, la qualité est aussi labélisée: (i) d'une approche rapport qualité-prix en se concentrant (implicitement) sur la manière avec laquelle on utilise d'une façon efficace et efficiente les intrants par les processus et les mécanismes impliqués ou (ii) d'une approche de la valeur ajoutée quand les résultats sont évalués au regard des changements obtenus à travers des processus éducatifs variés (processus d'enseignement et d'apprentissage). Une variation de cette dernière est la qualité considérée selon une approche de la transformation, fortement centrée sur les étudiants. Elle considère la qualité comme un processus de changement, apportant de la valeur aux étudiants à travers leur expérience de l'apprentissage.

Qualité comme conformité de l'objectif visé : une notion qui se concentre sur les objectifs et missions définis de l'institution ou du programme sans aucune vérification de la conformité du processus à l'égard de tous les objectifs ou attentes extérieures. La conformité de l'objectif évalue si les intentions d'une organisation liées à la qualité sont adéquates. Dans le cadre de cette approche on peut distinguer des approches alternatives développées dans les années 1990 : (i) qualité comme un seuil selon lequel des normes et critères sont fixés, que chaque programme ou institution doit atteindre pour être considérés comme étant de qualité. Dans plusieurs systèmes d'enseignement supérieur européens une version définissant la qualité comme norme de base est utilisée, liée étroitement à l'accréditation. Dans ce cas, le point de départ est la spécification d'un ensemble des normes minimales à satisfaire par une institution ou par un programme et à garantir cette base pour le développement des mécanismes de l'amélioration de qualité. (ii) **Qualité comme satisfaction des consommateurs** : la qualité est perçue comme étroitement liée à l'importance croissante dans l'enseignement supérieur des forces du marché, qui se concentrent sur l'importance des attentes externes des consommateurs (étudiants, familles, société en général) et autres parties prenantes.

Qualité comme perfectionnement ou amélioration : se concentrant sur la recherche continue pour une amélioration permanente, souligne la responsabilité de l'établissement d'enseignement supérieur pour utiliser au mieux son autonomie et sa liberté institutionnelle. Atteindre la qualité est essentiel pour l'esprit académique et pour l'idée selon laquelle les universitaires eux-mêmes savent le mieux ce qu'est la qualité »].

¹⁴⁷ BERNHARD, A. 2012. *Quality Assurance in an International Higher Education Area A Case Study Approach and Comparative Analysis*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, 2012.

et établissements qui ne sont pas au niveau de ces normes prédéfinies»¹⁴⁸. Force est de reconnaître, que compte tenu de la diversité des approches et des difficultés de conceptualisation susmentionnées, il serait inutile, et ce serait une perte de temps, d'essayer de parvenir à une définition exacte et commune de la qualité de l'enseignement supérieur. Cependant, en l'absence de la qualité absolue et universellement reconnue, la qualité est le résultat de l'interaction entre les perceptions des différentes parties prenantes¹⁴⁹. Il est donc indispensable, « afin de parvenir à un consensus sur la signification de la qualité de l'éducation »¹⁵⁰ que chaque partie puisse formuler ses attentes et ses exigences en termes de qualité, qui, à leur tour, seront transformées en missions, buts et objectifs pour un établissement et/ou un programme éducatif, ainsi qu'un programme de recherche¹⁵¹. Le schéma n°4 représente cette formulation du consensus grâce à la négociation entre les acteurs de l'enseignement supérieur.

Schéma n° 4 - La qualité comme domaine de négociation entre les acteurs de l'enseignement supérieur



Source : Adapté de Vroeijenstin, A. 1995, p. 15.

¹⁴⁸ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, pp. 36.

¹⁴⁹ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis*. Guide for External Quality Assessment in Higher Education. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

¹⁵⁰ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, p. 36.

¹⁵¹ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Ibid.*, p. 15.

L'existence d'un tel consensus et la théorisation de la qualité sont nécessaires non seulement pour la prise en compte des besoins des différents acteurs, mais aussi d'un point de vue opérationnel dans l'attribution de l'assurance qualité de l'enseignement. C'est en considérant ce consensus qu'un organisme d'assurance qualité remplit sa tâche principale « *de déterminer sa conception de la qualité et la définition qu'il en donne, les parties prenantes qu'il entend consulter, la façon dont il tiendra compte des normes et définitions internationales et les moyens qu'il utilisera pour faire admettre cette définition comme légitime et acceptable dans l'ensemble du système* »¹⁵².

Ces considérations forment donc l'essentiel de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur, ce sera l'objet de l'analyse du sous-chapitre suivant.

2.3. Le concept de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et ses principales approches : évaluation externe, audit et accréditation

2.3.1. L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

Comme c'est le cas de la notion de qualité, le terme d'assurance qualité provient du domaine de la gestion. L'Office québécois de la langue française le définit comme un « *ensemble des activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité et démontrées en tant que de besoin, pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences pour la qualité* »¹⁵³. La notion d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur conduit à plusieurs interprétations, englobant différentes dimensions (processus, régularité, jugement, finalité, etc.) et moyens, à l'aide desquels l'assurance qualité est appliquée. Le tableau n° 6 présente les principales définitions proposées par les chercheurs et les organisations impliqués dans le domaine de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et résumées par les soins de Lee Harvey dans le Glossaire de la qualité analytique¹⁵⁴. Il convient de noter que chaque concept d'assurance qualité est fonction de la période et du contexte national donné et de ce fait, présente certains avantages et inconvénients¹⁵⁵.

¹⁵² MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, pp. 36-37.

¹⁵³ OFFICE QUEBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Le grand dictionnaire terminologique*. Accès Internet : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>

¹⁵⁴ HARVEY, L. 2004-15. *Analytic Quality Glossary*. Accès Internet : <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/assurance.htm>

¹⁵⁵ VLĂȘCEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PÂRLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES.

Tableau n° 6 – Les principales définitions d'assurance qualité de l'enseignement supérieur

Auteur	Définition en anglais	Traduction en français
<i>Analytic Quality Glossary</i> ¹⁵⁶ .	<i>Assurance of quality in higher education is a process of establishing stakeholder confidence that provision (input, process and outcomes) fulfils expectations or measures up to threshold minimum requirements.</i>	<i>[L'assurance qualité de l'enseignement supérieur est un processus d'établissement de la confiance des parties prenantes où les mesures prises (intran, processus et extrants) satisfont les attentes ou mesures pour être conformes aux exigences minimales].</i>
<i>UNESCO-CEPES Vlăsceanu, L. ; Grünberg, L. ; Pârlea, D. 2007. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucharest, pp. 74-75.</i>	<p><i>Quality Assurance : An all- embracing term referring to an ongoing, continuous process of evaluating (assessing, monitoring, guaranteeing, maintaining, and improving) the quality of a higher education system, institutions, or programmes. As a regulatory mechanism, quality assurance focuses on both accountability and improvement, providing information and judgments (not ranking) through an agreed upon and consistent process and well established criteria.</i></p> <p><i>Many systems make a distinction between internal quality assurance (i.e. intra-institutional practices in view of monitoring and improving the quality of higher education) and external quality assurance (i.e. inter or supra-institutional schemes assuring the quality of higher education institutions and programs). Quality assurance activities depend on the existence of the necessary institutional mechanisms preferably</i></p>	<i>[« 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).</i>

¹⁵⁶ HARVEY, L. 2004-15. *Analytic Quality Glossary*. Accès Internet : <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/assurance.htm>

	<p>sustained by a solid quality culture. Quality management, quality enhancement, quality control, and quality assessment are means through which quality assurance is ensured. The scope of quality assurance is determined by the shape and size of the higher education system. Quality assurance varies from accreditation, in the sense that the former is only a prerequisite for the latter. In practice, the relationship between the two varies a great deal from one country to another. Both imply various consequences such as the capacity to operate and to provide educational services, the capacity to award officially recognized degrees, and the right to be funded by the state. Quality assurance is often considered as a part of the quality management of higher education, while sometimes the two terms are used synonymously.</p>	<p>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 »¹⁵⁷.</p>
<p>European Training Foundation (ETF), 1998, <i>Quality Assurance in Higher Education: Manual of Quality Assurance in Higher Education: Procedures and Practices</i> (Turin: European Training Foundation).</p>	<p>Policies, processes, and actions to maintain quality. The focus is on accountability to the stakeholders.</p>	<p>[Stratégies, processus et actions pour maintenir la qualité. L'accent est mis sur la reddition des comptes aux parties prenantes].</p>
<p>Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), 2010, <i>Code of practice for the assurance of academic quality and</i></p>	<p>Quality assurance is the means through which an institution ensures and confirms that the conditions are in place for students to achieve the standards set by it or by another</p>	<p>[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</p>

¹⁵⁷ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, pp. 38-39.

<i>standards in higher education. Collaborative provision and flexible and distributed learning (including e-learning) Amplified version October 2010</i>	<i>awarding body.</i>	<i>l'institution ou par un autre organisme qui délivre le diplôme].</i>
<i>Council For Higher Education Accreditation (CHEA) 2002, Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation</i>	<i>Quality Assurance: Planned and systematic review process of an institution or program to determine that acceptable standards of education, scholarship, and infrastructure are being maintained and enhanced. Usually includes expectations that mechanisms of quality control are in place and effective. Also (U.K.), the means through which an institution confirms that the conditions are in place for students to achieve the standards set by the institution or other awarding body.</i>	<i>[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)].</i>
<i>Association europeenne des conservatoires [Academies de musique et musikhochschulen] (AEC), 2004, Glossary of terms used in relation to the Bologna Declaration</i>	<i>Quality Assurance: The collective term for the systems by which courses, qualifications and the institutions which run them are monitored to ensure reliability, consistency and the maintaining of fair, rigorous practices and high standards. The Bologna Declaration proposes a framework of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies.</i>	<i>[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].</i>
<i>Tempus, 2001, Glossary of the Terms related to Quality Assurance Development of Quality Assurance System in Higher Education (QUASYS) Tempus Joint</i>	<i>Quality Assurance – a set of predetermined systematic actions applicable within the framework of quality assurance with the purpose of ensuring that the producers or final users get a standard quality product or service. It consists of separate yet</i>	<i>[Assurance qualité – un ensemble d'actions systématiques prédéterminées dans le cadre de l'assurance qualité afin d'assurer que les producteurs ou les utilisateurs finaux obtiennent un produit ou un service de qualité standard. Ceci consiste en des</i>

<i>European Project, UM JEP-16015-2001</i>	<i>connected activities: quality control and quality assessment</i>	<i>activités distinctes mais liées : évaluation et contrôle de la qualité].</i>
<i>Duff, T., Hegarty, J. and Hussey, M., 2000, Academic Quality Assurance in Irish Higher Education: Elements of a handbook, (Dublin, Blackhall).</i>	<i>Quality assurance is a process through which a higher education institution guarantees to itself and its stakeholders that its teaching, learning and other services consistently reach a standard of excellence. Such assurance is a necessary goal for the institution itself. Increasingly, it is also necessary for publicly funded institutions to be accountable, and provide assurances, to society and the state that they are delivering the services for which they are funded, thus ensuring that they are providing value for money. Therefore quality assurance incorporates all the processes internal to the institution, whereby quality is evaluated, maintained and improved.</i>	<i>L'assurance qualité est un processus par lequel les établissements d'enseignement supérieur garantissent pour eux-mêmes et les parties prenantes que leur enseignement, apprentissage et les autres services répondent régulièrement à des standards d'excellence. Une telle assurance est le but nécessaire pour l'établissement. De plus en plus il est aussi nécessaire pour tous les établissements financés par l'État d'être responsables et de fournir l'assurance, à la société et à l'Etat, qu'ils délivrent le service pour lequel ils reçoivent le financement, certifiant ainsi qu'ils offrent un bon rapport qualité-prix. Par conséquent l'assurance qualité comprend tous les processus internes établis par l'établissement selon lesquels la qualité est évaluée, maintenue et améliorée].</i>
<i>Melia, T., 1994, 'Inspecting quality in the classroom: an HMI perspective' in Green, D. (Ed.), 1994, What is Quality in Higher Education? pp. 38–45 (Buckingham, Open University press and Society for Research into Higher Education)</i>	<i>Quality assurance provides users of the higher education system with a guarantee that institutions, courses and graduates meet certain standards.</i>	<i>[L'assurance qualité garantit les utilisateurs des systèmes d'enseignement supérieur que l'établissement, les cours et les diplômés satisfont à certains standards].</i>
<i>Williams, P., 2011, 'Quality assurance – Friend or Foe?', in the publication of papers of the XXIII Anniversary of the Magna Charta Universitatum, Bologna, Italy, 15-16</i>	<i>There is no single common definition of the phrase 'quality assurance'. As a result we have the confusion that allows quality assurance to be a tag which is used to cover everything from information for students to state control of universities;</i>	<i>[Il n'existe pas de définition unique du terme « assurance qualité ». Comme résultat, nous avons une confusion qui permet à l'assurance qualité d'être une étiquette couvrant tout : depuis l'information pour les étudiants jusqu'au contrôle étatique des</i>

September 2011.	<i>from the allocation of money to the improvement of pedagogical practice; from the creation of rankings to internal departmental self-analysis and student feedback. Quality assurance has become a catch-all phrase; it is asked to do too many different things and as a result it can do few of them to anyone's satisfaction.</i>	<i>universités, de l'attribution de fonds à l'amélioration de la pratique pédagogique, de la création des classements à l'auto-évaluation départementale interne, ainsi que les retours provenant des étudiants. L'assurance qualité est devenue une expression fourre-tout ; il lui est demandé de recouvrir trop de choses différentes et le résultat est qu'elle peut réaliser peu de tout cela pour la satisfaction de personne].</i>
<i>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.</i>	<i>The phrase quality assurance refers to the policies, attitudes, actions and procedures necessary to ensure that quality is being maintained and enhanced. It may include any one or more of the approaches ... [audit, assessment, accreditation]. Quality assurance is sometimes used in a more restricted sense, either to denote the achievement of a minimum standard or to refer to assuring stakeholders that quality is being achieved (i.e. accountability).</i>	<i>[« 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) »]¹⁵⁸.</i>

Source : Harvey, L. 2004-15.

¹⁵⁸ WOODHOUSE, D. 1999. Qualité et assurance-qualité. In : *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, Paris : OCDE, 1999, p. 34.

Cependant, malgré la diversité des approches dans la conceptualisation de la notion de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, il est possible d'identifier certains points communs :

- La régularité et la continuité du processus,
- L'utilisation des outils pour l'évaluation et le jugement : standard (référence), critère, indicateur de performance et données statistiques,
- Les niveaux : externe et interne,
- Les principaux objectifs ou finalités : contrôle, reddition des comptes et amélioration.

Ton Vroeijenstin caractérise l'assurance qualité comme un effort systématique, structuré et continu pour la maintenance et l'amélioration de la qualité¹⁵⁹. La régularité et la continuité s'appliquent au processus de garantie et d'amélioration de la qualité, ainsi qu'à la création et au maintien de la confiance auprès des parties prenantes. Il argue que l'assurance qualité externe « *must be done on a regular basis. One of the strengths of the system is the ability to look at improvements after a certain period of time. The next committee will ask what has been done with the recommendations of the preceding committee* »¹⁶⁰. Cette régularité et la continuité de l'exercice assurance qualité est donc essentielle pour garantir la qualité et son amélioration dans le temps. Pour chaque aspect de l'enseignement supérieur (intrants, processus, extrants) et leurs composants, il est possible de définir des références ou normes (*standards* en anglais) en termes d'exigences minimales requises à satisfaire. En ce sens, « *le standard indique un principe (ou une mesure) auquel on doit (ou on devrait) se conformer, et d'après lequel on juge la qualité (ou la propriété) ... Les standards peuvent être quantitatifs ou qualitatifs* »¹⁶¹. Pour Lee Harvey, « *Standard is both : 1. a fixed criterion against which an outcome can be compared, 2 a level of attainment* »¹⁶². Lee Harvey distingue quatre grands domaines de l'enseignement supérieur où les standards sont appliqués et évalués : standards académiques, standards de compétence, standards de service et standards

¹⁵⁹ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 39.

[« *doit être réalisée d'une manière régulière. L'un des points forts du système est de considérer l'amélioration après une certaine période de temps. La prochaine commission se posera la question sur ce qu'il en est des recommandations de la précédente commission* »].

¹⁶¹ INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'EDUCATION, 2011. *Assurance qualité externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur*, Module 1, Paris : IIEP, 2011, p. 12. Accès Internet : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182478f.pdf>

¹⁶² HARVEY, L. 2004-15. Analytic Quality Glossary. Accès Internet : <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/standards.htm>

[« *le standard est à la fois : 1. Un critère fixé d'après lequel le résultat est comparé ; 2. Un niveau de réalisation* »].

organisationnels¹⁶³. Dans le tableau n° 7 sont présentés les détails de la définition de chacun de ces standards.

Tableau n° 7 - Définition des standards appliqués dans l'enseignement supérieur

Standards	Définition
<p>Academic standards</p> <p>[Standards Académiques]</p>	<p><i>The demonstrated ability to meet specified level of academic attainment. For pedagogy, the ability of students to be able to do those things designated as appropriate at a given level of education. Usually , the measured competence of an individual in attaining specified (or implied) course aims and objectives, operationalised via performance on assessed pieces of work. For research, the ability to undertake effective scholarship or produce new knowledge, which is assessed via peer recognition.</i></p> <p><i>[La capacité démontrée d'atteindre un certain niveau de réussite académique. S'agissant de la pédagogie, c'est la capacité des étudiants de pouvoir faire les choses désignées à l'avance comme appropriées à un niveau d'enseignement donné. Généralement la compétence mesurée de l'individu à atteindre les buts et les objectifs d'un cours spécifié (ou implicite) est mesurée par la performance des travaux évalués. Pour la recherche, c'est la capacité d'entreprendre des recherches efficaces ou de produire de nouvelles connaissances qui est évaluées par la reconnaissance leurs pairs].</i></p>
<p>Standards of competence</p> <p>[Standards de compétence]</p>	<p><i>Demonstration that a specified level of ability on a range of competencies has been achieved. Competencies may include general transferable skills required by employers; academic ('higher level') skills implicit or explicit in the attainment of degree status or in a post - graduation academic apprenticeship; particular abilities congruent with induction into a profession.</i></p> <p><i>[Démonstration qu'un niveau de capacité spécifié dans l'ensemble des compétences a été atteint. Les compétences peuvent inclure des capacités génériques transférables exigées par les employées : compétences académiques (« de haut niveau ») implicites ou explicites dans la réalisation d'un niveau de degré(diplôme) ou un niveau de poste – apprentissage académique correspondant à l'intégration dans la profession].</i></p>
<p>Service standards</p>	<p><i>These are measures devised to assess identified elements of the service provided against specified benchmarks. Elements assessed include activities of service providers</i></p>

¹⁶³ HARVEY, L. Understanding quality. Final draft of paper published as Harvey, L., 2006, '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. 3. Accès Internet : <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202006%20Understanding%20quality.pdf>

[Standards de service]	<p><i>and facilities within which the service takes place. Benchmarks specified in 'contracts' such as student charters tend to be quantified and restricted to measurable items. Post hoc measurements of customer opinions (satisfaction) are used as indicators of service provision. Thus, service standards in higher education parallel consumer standards.</i></p> <p><i>[Ce sont des mesures conçues pour évaluer les éléments identifiés du service fourni par rapport à des références spécifiées. Les éléments évalués incluent des activités des fournisseurs de service et le niveau de compétences avec lesquelles le service est exécuté. Les références spécifiées dans les contacts comme les chartes des étudiants ont tendance à être quantifiées et limitées aux éléments mesurables. Des mesures post-hoc des opinions (satisfaction) des consommateurs sont utilisées comme indicateurs de fourniture des services. Ainsi, les normes de services dans l'enseignement supérieur sont parallèles aux standards des consommateurs].</i></p>
<p>Organisational standards</p> <p>[Standards organisationnels]</p>	<p><i>Attainment of formal recognition of systems to ensure effective management of organisational processes and clear dissemination of organisational practices.</i></p> <p><i>[Réalisation de la reconnaissance formelle des systèmes pour garantir la gestion efficace des processus organisationnels et la diffusion transparentes de pratiques organisationnelles].</i></p>

Source : Harvey, L. 2006, p. 6-7.

L'application de standard comme « *une mesure* » ou « *un niveau de réalisation* » suppose que la qualité est garantie et améliorée une fois que le seuil est atteint, puisque « *a product that meets a higher standard is a higher quality product. In education, quality has often been equated with the maintenance and improvement of standards* »¹⁶⁴. Pour reprendre l'expression de Lee Harvey, à un moment donné, il y a un standard « *absolu, objectif et statique* », d'après lequel le jugement du seuil de la qualité est réalisé. En même temps, l'objet de définition à l'interne ou externe, les standards « *are not as absolute as they appear. Standards are negotiated and subject to continued renegotiation in the light*

¹⁶⁴ HARVEY, L. 2006. *Understanding quality*. Final draft of paper published as Harvey, L., 2006, '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. Accès Internet : <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202006%20Understanding%20quality.pdf>

[« un produit qui est conforme au plus haut standard, est un produit de qualité. En éducation la qualité a été souvent assimilée à la maintenance et à l'amélioration des standards »].

of *changed circumstances* »¹⁶⁵. Par conséquent, aussi bien à l'interne, qu'à l'externe, les parties prenantes « *will have their own criteria and norms derived from their own objectives and/or demands. This means that government will formulate other criteria than, for exemple, employers...The criteria of the different partners may actually be in conflict* »¹⁶⁶.

La définition du seuil des standards est réalisée à l'aide de critères. Dans le Glossaire de la qualité analytique, les critères sont définis comme « *criteria are the specification of elements against which a judgment is made* »¹⁶⁷. La définition d'UNESCO précise les caractéristiques qualitatives et quantitatives, ainsi qu'évaluatives d'un critère : « *yardsticks/checkpoints/benchmarks by which the attainment of certain objectives and/or standards can be examined. Criteria describe, in a certain degree of detail, the characteristics of the requirements and conditions to be met [in order to meet a standard] and therefore provide the (quantitative and/or qualitative) basis on which an evaluative conclusion is drawn* »¹⁶⁸.

Il convient de noter, que « le plus souvent, les termes « critères » et « standards » sont employés indifféremment par les agences d'assurance qualité »¹⁶⁹. Selon Lee Harvey, « *standards and criteria belong to the most confusing terms. In the US there is often no difference made between standards and criteria, while in Europe standards are becoming more and more distinct from criteria* »¹⁷⁰. D'après Malcolm Frazer, « *for any characteristic of quality it would be possible to define criteria (standards) to be met* »¹⁷¹. Évalué selon telle

¹⁶⁵ HARVEY, L. *Understanding quality*. Final draft of paper published as Harvey, L., 2006, '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.

[«...ils ne sont pas aussi absolus qu'ils paraissent. Les standards sont négociés et sont objets de renégociation continue à la lumière des circonstances qui évoluent»].

¹⁶⁶ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 17.

[« auront leurs propres critères et normes issus de leurs propres objectifs et/ou demande. Cela signifie, que le gouvernement va formuler d'autres critères que ceux par exemple des employeurs... En réalité les critères de différents partenaires peuvent être en conflit »].

¹⁶⁷ HARVEY, L. 2004-15. *Analytic Quality Glossary*. Accès Internet :

<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/criteria.htm>

[« spécifications ou des éléments par rapport auxquels on forme un jugement »].

¹⁶⁸ VLĂȘCEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PÂRLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES, p. 32.

[« Mesures/postes de contrôle/références par lesquels la réalisation des certains objectifs et/ou standards peut être examinés. Les critères décrivent, à un certain degré de détail, les caractéristiques des exigences et des conditions à satisfaire [pour respecter les standards] et par conséquent fournir la base (qualitative et/ou quantitative) sur laquelle les conclusions évaluatives sont tirées »].

¹⁶⁹ INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION, 2011. *Assurance qualité externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur*, Paris, 2011, p. 15.

¹⁷⁰ HARVEY, L. 2004-15. *Analytic Quality Glossary*. Accès Internet :

<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/criteria.htm>

[« Les standards et les critères font partie des termes les plus confus. Aux Etats-Unis, souvent on ne fait pas de différence entre les standards et les critères, tandis qu'en Europe les standards sont de plus en plus distingués des critères »].

¹⁷¹ FRAZER, M. 1992. *Quality Assurance in Higher Education*. In Craft, A. *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991*. The Falmer Press, 1992, p. 14.

ou telle caractéristique de la qualité, l'établissement d'enseignement supérieur et ses composantes, ainsi que ses programmes, sont conformes ou non au standard.

Les troisièmes outils communs de jugement parmi les approches d'assurance qualité sont l'indicateur de performance et les données statistiques, utilisés dans le but d'évaluer l'efficacité d'un établissement ou d'un programme : « ces indicateurs de performance mesurent la performance de l'établissement. L'idée d'évaluer la performance de l'enseignement supérieur vient de l'économie, dans le sens où la réussite d'un système ou d'un établissement est liée à sa productivité en termes d'efficacité et d'efficience »¹⁷². Les données statistiques jouent un rôle important dans l'assurance qualité, notamment lors de l'élaboration des indicateurs de performance.

A partir de l'analyse de la littérature concernant les indicateurs de performance, Ton Vroeijenstijn conclut que les opinions sont divisées quant à leurs applications et aux difficultés d'interprétation - que ces indicateurs soient aussi bien quantitatifs que qualitatifs - dans le contexte de l'enseignement supérieur : « a striking factor in the discussion on performance indicators is that there are two opposing parties. It is mostly governments who lay a strong emphasis on the importance of using performance indicators: they are optimistic about the possibility of determining the right indicators. Higher education institutions, on the other hand are generally very reserved and skeptical about the use »¹⁷³.

Le processus d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur se réalise à deux niveaux : interne (à l'échelle de l'établissement et par ses acteurs) et externe (par l'implication d'acteurs extérieurs à l'établissement). On distingue donc deux aspects de l'assurance - externe et interne - de la qualité de l'enseignement supérieur :

« L'assurance interne de la qualité 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

[« pour chaque caractéristique de la qualité, il serait possible de définir les critères (standards) à atteindre »].

¹⁷² INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'EDUCATION, 2011. *Assurance qualité externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur*, Paris, 2011, p. 16.

¹⁷³ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 19.

[« Un facteur frappant dans la discussion sur les indicateurs de performance est qu'il existe deux camps opposés. Ce sont d'abord les gouvernements qui mettent fortement l'accent sur l'importance de l'utilisation des indicateurs de performance : ils sont optimistes face à la possibilité de déterminer les bons indicateurs. D'autre part les établissements d'enseignement supérieur sont généralement très réservés et sceptiques sur leur utilisation »].

qu'ils satisfassent aux normes applicables à l'enseignement supérieur en général ou à une profession ou discipline en particulier.

L'assurance qualité externe 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 »¹⁷⁴.

Cette distinction interne et externe de l'assurance qualité a été reprise - à l'instar d'autres organisme en charge d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur - par l'ENQA lors de l'élaboration de ces « Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur ». Avec pour objectif d'assister à la fois les établissements d'enseignement supérieur qui développent leurs propres systèmes d'assurance interne de la qualité et les structures en charge des actions externes de l'assurance, l'ENQA a spécifié au départ 7 références et lignes directrices pour l'assurance qualité interne et 8 autres pour l'assurance externe¹⁷⁵.

Reposant sur l'expérience d'une application précédente, une version actualisée des Références et lignes directrices a été adoptée lors de la conférence ministérielle à Erevan en mai 2015, mettant l'accent sur une conception de l'apprentissage et de l'enseignement davantage centrés sur les étudiants avec l'objectif « *d'améliorer leur clarté, leur applicabilité ainsi que leur utilité et leur portée* »¹⁷⁶. En ce sens, les références et lignes directrices pour l'assurance qualité interne ont été renforcées et sont désormais au nombre de 10.

Les objectifs et les finalités assignés à l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, et à l'assurance qualité, en particulier, sont multiples et varient considérablement d'un système d'enseignement supérieur à l'autre, en raison du contexte, du mode de régulation de l'enseignement supérieur en général et de celui de sa qualité en particulier.

John Brennan utilise le terme générique de l'évaluation de la qualité pour se référer « à toute évaluation, examen ou estimation systémique de l'enseignement dispensé dans les établissements

¹⁷⁴ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, p. 38.

¹⁷⁵ COMITE NATIONAL D'EVALUATION. 2006. *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Transduction française des « Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area ». ENQA-CNE.

¹⁷⁶ ENQA. 2015. *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Texte approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur des états signataires du Processus de Bologne, lors de la Conférence d'EREVAN en mai 2015, p. 9. Traduction proposée par le Réseau francophone des agences qualité pour l'enseignement supérieur. Accès Internet : <http://www.hceres.fr/Media/Flipbook/References-et-lignes-directrices-pour-l-assurance-qualite-dans-l-espace-europeen-de-l-enseignement-superieur-ESG>

d'enseignement supérieur »¹⁷⁷, le considérant comme similaire à celui de l'assurance qualité, et il identifie – à part l'objectif d'amélioration - cinq autres objectifs pour l'évaluation de la qualité:¹⁷⁸

- Un mécanisme destiné à stimuler la compétitivité sur le marché des étudiants et du personnel à l'aide de récompenses financières et de reconnaissance, généralement propres aux systèmes d'enseignement supérieur fortement influencés par les marchés ;
- Une possibilité de contrôler la qualité des nouveaux établissements, surtout ceux qui sont privés, appliquée notamment aux établissements dans les pays d'Europe centrale et orientale au cours de la période de transition ;
- Un moyen pour attribuer un statut aux établissements, notamment le statut octroyé par l'Etat donnant le pouvoir de décerner des diplômes reconnus, comme c'est le cas en Royaume-Uni ;
- Une récompense de l'affaiblissement du pouvoir de l'Etat - come suite au transfert de l'autorité aux établissements – pour l'évaluation des processus et des résultats de l'enseignement supérieur ;
- Un moyen pour supporter la comparaison, sous différentes formes au plan international.

Marjorie Peace Lenn argue que, grâce à ces multiples rôles, l'assurance qualité sert à la fois à l'Etat et à la communauté de l'enseignement supérieur. Elle identifie ainsi six objectifs de l'assurance qualité¹⁷⁹ (cf. tableau n° 8).

S'il est indéniable que l'importance donnée à tel ou tel objectif de l'assurance qualité est plus ou moins significative selon le contexte de l'enseignement supérieur donné, il est néanmoins possible de regrouper les approches de sa théorie en termes d'objectifs, au regard de trois grandes finalités : contrôle, reddition de comptes et amélioration.

La première se caractérise par l'importance qu'elle accorde au contrôle externe et suppose l'existence de normes ou critères prédéfinis applicables à tous les établissements. En ce sens, le contrôle au travers de l'assurance qualité « *is about ensuring the integrity of the higher education*

¹⁷⁷ BRENNAN, J. 1997. Autorité, légitimité et changement : la progression de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur. *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n°1, mars 1997, p. 8.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 15-16.

¹⁷⁹ PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004, p. 4.

sector, in particular making it difficult for poor or rogue providers to continue operating and making access to the sector dependent on the fulfilment of criteria of adequacy »¹⁸⁰.

Tableau n° 8 - Les objectifs de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur

Objectif	Application
<p><i>Defines higher education</i></p> <p>[Définit l'enseignement supérieur]</p>	<p><i>The foundation of quality assurance consists of standards or criteria for quality that are agreed upon by the communities of interest (e.g., government, higher education institutions, the professions, employers).</i></p> <p>[La base de l'assurance qualité consiste en des standards et critères de qualité approuvés par les communautés intéressées (par exemple le gouvernement, les établissements d'enseignement supérieur, les professions, les employés)]</p>
<p><i>Assists in reform efforts</i></p> <p>[Soutien aux efforts de réformes]</p>	<p><i>The standards for quality can help define expectations for higher education institutions and their programs– i.e, what they are expected to become.</i></p> <p>[Les standards de qualité peuvent aider à définir les attentes que l'on a vis-à-vis des établissements d'enseignement supérieur et leurs programmes – par exemple ce que l'on attend de leur devenir].</p>
<p><i>Provides a basis for future planning</i></p> <p>[Fournit une base pour la future planification]</p>	<p><i>With the standards as anchors for definition, the institution is clearer about its present in order to plan better for its future.</i></p> <p>[Avec des standards assimilables à des ancrs pour le définir, l'établissement est plus lisible quant à sa situation présente en vue de planifier un meilleur avenir]</p>
<p><i>Provides a structure for educational improvement</i></p> <p>[Offre une structure pour l'amélioration de l'enseignement]</p>	<p><i>The purposes of quality assurance are not only for purposes of assessing, but are also for purposes of enhancing the level of educational quality.</i></p> <p>[Les buts de l'assurance qualité consistent non seulement en évaluations, mais aussi en améliorations du niveau de la qualité de l'enseignement].</p>
<p><i>Maximizes communication</i></p>	<p><i>A national set of standards and a process for applying them enhances a</i></p>

¹⁸⁰ HARVEY, L., 2007. *Epistemology of quality*. Paper presented at the Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Toronto, April, 2007, p. 3. Accès Internet : <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202007%20Epistemology%20of%20Quality.pdf>

[« concerne la garantie de l'intégrité du secteur de l'enseignement supérieur, particulièrement en Irlande difficile pour les fournisseurs médiocres leur maintien à opérer et en rendant l'accès au secteur dépendant de l'accomplissement de niveaux satisfaisants des critères »].

<p><i>across education</i></p> <p><i>[Maximise la communication à travers le système éducatif]</i></p>	<p><i>country's ability to establish comparative data across its system of higher education, and a student's ability to move from secondary to tertiary and within tertiary education.</i></p> <p><i>[Un ensemble de standards nationaux et un processus d'application de ces standards renforcent la capacité du pays à établir des données comparatives à travers son système d'enseignement supérieur et donnent à l'étudiant la capacité d'avancer de l'éducation secondaire vers l'enseignement supérieur et au sein de ce dernier].</i></p>
<p><i>Assists users to make better decisions</i></p> <p><i>[Aide les utilisateurs à prendre les meilleures décisions]</i></p>	

Source : Peace Lenn, M. 2004, p. 4.

La reddition de comptes (*accountability*) assignée à l'assurance qualité externe « fait aussi partie des objectifs des autorités publiques en matière d'enseignement supérieur. Elle est bien souvent liée à la rentabilité souhaitée des investissements, à la transparence et à l'engagement à l'égard du public »¹⁸¹. Lee Harvey identifie trois objectifs pour la reddition de comptes :

« *accountability is about institutions taking responsibility for the service they provide and the public money they spend... assurance that the programme of study is organised and run properly, and that an appropriate educational experience is both promised and delivered... the generation of public information that funders can use to aid funding allocation decisions and prospective students and graduate recruiters can use to inform choice* »¹⁸².

La troisième finalité de l'assurance qualité part du principe que chaque établissement d'enseignement supérieur a ses propres missions et objectifs, et par conséquent, la définition et la mesure de la qualité doivent prendre en compte ce contexte spécifique. Cette finalité suppose naturellement une implication active et continue du personnel d'établissement (enseignants-chercheurs, direction, etc.), puisque « *the improvement function of quality assurance*

¹⁸¹ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, p.46.

¹⁸² HARVEY, L., 2007. *Epistemology of quality*. Paper presented at the Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Toronto, April, 2007, p. 3.

[« La reddition des comptes est la prise de responsabilité des établissements pour le service qu'ils offrent et pour l'argent public qu'ils dépensent ...assurance que le programme d'études est organisé et exécuté correctement et qu'une pratique de l'enseignement appropriée est promise et atteinte... la génération de l'information publique que les financeurs peuvent utiliser comme aide lors de la prise de décisions concernant l'affectation des fonds, que de futurs étudiants et recruteurs de diplômés peuvent utiliser pour un choix qui soit informé].

procedures is normally about encouraging institutions to reflect upon their practices, with a view to enabling a process of continuous improvement of the learning process and the range of outcomes »¹⁸³.

Il est souhaitable que dans un système d'enseignement supérieur donné « *un système d'assurance qualité bien mis en œuvre fournit des informations permettant de garantir à l'institution d'enseignement supérieur et au public la qualité de ses activités (devoir de rendre compte), et fournit des conseils et recommandations pour mieux faire (amélioration)* »¹⁸⁴. Mais, en réalité, il existe une réelle tension entre les deux approches extrêmes de l'objectif d'assurance qualité de l'enseignement supérieur : la reddition de comptes et l'amélioration. Compte tenu des différentes perceptions et de la diversité des attentes vis-à-vis de l'assurance qualité des principales parties prenantes dans l'enseignement supérieur, « *la question de savoir si contrôle, responsabilité et amélioration sont compatibles entre eux ou mutuellement exclusifs* »¹⁸⁵ se pose lors de la mise en œuvre d'un système assurance qualité :

*« to fulfil these two purposes, managing the EQA-process, is like navigating between two extremes. When one aims only at improvement, the system will be shipwrecked against the 'Scylla' because the outside stakeholders will ask for accountability and design their own EQA system. If accountability is emphasised too much, the system will disappear in the 'Charybdis', because improvement will be hindered or even made impossible »*¹⁸⁶.

Le bon « dosage » entre la finalité privilégiant la reddition des comptes ou l'amélioration est fonction du contexte de l'enseignement supérieur et relève de choix politiques pour la régulation de l'assurance qualité du pays (cf. chapitre 3).

Les éléments fondamentaux communs émergent lors de l'application de l'assurance qualité dans les différents pays. Bien qu'étant considérablement distincts, plusieurs éléments communs fondamentaux d'un système d'assurance qualité adapté à l'enseignement supérieur

¹⁸³ HARVEY, L., 2007. *Epistemology of quality*. Paper presented at the Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Toronto, April, 2007, p. 3.

[« *La fonction d'amélioration des procédures de l'assurance qualité consiste normalement à encourager les établissements à réfléchir à leurs pratiques, en vue de rendre possible le processus d'amélioration continue de l'apprentissage et de l'ensemble des résultats*].

¹⁸⁴ ENQA. 2015. *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Texte approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur des états signataires du Processus de Bologne, lors de la Conférence d'EREVAN en mai 2015, p. 11. Traduction proposée par le Réseau francophone des agences qualité pour l'enseignement supérieur

¹⁸⁵ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, p.47.

¹⁸⁶ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 33.

[« *Pour atteindre ces deux buts, gérer les processus d'EQA [Assurance qualité externe], c'est comme naviguer entre deux extrêmes. Quand on ne vise que l'amélioration, le système se fracassera contre « Scylla » parce que les parties prenantes à l'extérieur vont demander la reddition des comptes et vont créer leur propre système de EQA. Si la reddition de comptes est trop favorisée, le système disparaîtra dans « Charybde » parce que l'amélioration sera entravée ou même deviendra impossible*].

se manifestent lors de sa mise en œuvre. El-Khawas *et al.* citent notamment les données suivantes ¹⁸⁷:

- Semi - autonomie des organismes d'évaluation,
- Normes et prévisions explicites,
- Auto-évaluation des établissements ou des départements universitaires,
- Évaluation externe par des experts invités,
- Recommandations écrites,
- Publication des rapports d'évaluation,
- Prise en considération du processus (capacité) et des résultats.

L'application de l'assurance qualité suppose des mécanismes qui feront l'objet de l'analyse qui suit.

2.3.2. Les principaux mécanismes de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur

Les diverses perceptions de la qualité par les parties prenantes et les différents objectifs qu'elles poursuivent façonnent les mécanismes d'assurance qualité. En fonction du contexte national et des traditions des systèmes d'enseignement supérieur, trois mécanismes - évaluation, audit et accréditation de la qualité - sont les plus utilisés par les systèmes d'assurance de la qualité¹⁸⁸.

2.3.2.1. L'évaluation externe (assessment) de la qualité

Pour reprendre l'expression de Lee Harvey, l'évaluation ou examen externe de la qualité « *embraces all methods used to judge the performance of an individual, group or organisation* »¹⁸⁹. Il s'agit d'un examen structuré de la qualité du processus de l'enseignement et de l'apprentissage, y

¹⁸⁷ EL-KHAWAS, E.; DEPIETRO-JURAND, R.; HOLM-NIELSEN, L. 1998. *Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur : Progrès récents et défis à venir*. Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, Paris, 5 - 9 octobre 1998. Paris : UNESCO, p. 8.

¹⁸⁸ KIS, V. 2005. *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris : OECD. Accès Internet : <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf>

¹⁸⁹ HARVEY, L. 2004-15. *Analytic Quality Glossary*. Accès Internet: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/assessment.htm>

[«*inclue toutes les méthodes utilisées pour juger la performance d'un individu, groupe ou organisation*»].

compris des performances d'enseignement et des approches pédagogiques utilisées¹⁹⁰. Le glossaire de l'UNESCO la définit comme :

« *Quality Assessment/Quality Review : The actual process of external evaluation (reviewing, measuring, judging) of the quality of higher education institutions and programs. It consists of those techniques, mechanisms, and activities that are carried out by an external body in order to evaluate the quality of the higher education processes, practices, programs, and services. Some aspects are important when defining and working with the concept of quality assessment: (i) the context (national, institutional); (ii) the methodology (self-assessment, assessment by peer review, site visits); (iii) the levels (system, institution, department, individual); (iv) the mechanisms (rewards, policies, structures, cultures); (v) certain quality values attached to quality assessment such as academic values, traditional values (focusing upon the subject field), managerial values (focusing on procedures and practices); pedagogical values (focusing on staff and their teaching skills and classroom practice); employment values (emphasizing graduate output characteristics and learning outcomes* »¹⁹¹.

L'évaluation de la qualité aboutit à l'attribution d'une note, sous la forme de jugements hiérarchisés « soit numériques (par exemple un pourcentage ou une courte échelle, par exemple, 1 sur 4) ; textuels (par exemple de A à F) ou descriptifs (excellent, bon, acceptable, inacceptable) »¹⁹² et à des recommandations qui sont destinées à l'amélioration de la qualité de l'établissement et/ou du programme évalué.

L'évaluation est réalisée par rapport aux références et critères établis à l'externe, les missions et objectifs internes à l'établissement ou sur la base de l'ensemble de références et critères définis mutuellement. Ces références et critères déterminent ainsi le fondement de l'évaluation de la qualité, dont « *often the purpose is to ensure that students receive comparable (or*

¹⁹⁰ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

¹⁹¹ VLĂSCĂEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PĂRLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES, pp. 73-74.

[« *Évaluation/examen de la qualité : terme utilisé pour désigner le propre processus d'évaluation externe (examiner, mesurer, juger) de la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur. Il comprend les techniques, les mécanismes et les activités mises en œuvre par un organisme externe, dans le but d'évaluer la qualité des processus, pratiques, programmes et prestations de l'enseignement supérieur. Plusieurs facteurs jouent un rôle important dans la définition du concept d'évaluation de la qualité et son application : (i) le contexte (national, institutionnel) ; (ii) la méthodologie (auto-évaluation, évaluation à l'aide d'un examen par des pairs, visites de site) ; (iii) les niveaux (système, établissement, département, individu) ; (iv) les mécanismes (récompenses, politiques, structures, cultures) ; (v) certaines valeurs qualitatives associées à l'évaluation de la qualité, telles que valeurs académiques, valeurs traditionnelles (axées sur le sujet), valeurs managériales (axées sur les procédures et pratiques), valeurs pédagogiques (axées sur le personnel, leurs compétences pédagogiques et pratiques en classe), valeurs liées à l'emploi (mettant l'accent sur les caractéristiques des diplômés sortants et les résultats de l'apprentissage)* »].

¹⁹² PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004, p. 6.

minimum national acceptable) 'service', both within and between institutions. 'Service', in this sense, includes quantity and quality of teaching, study facilities, learning support, pastoral support and equality of opportunity »¹⁹³.

Ainsi, l'objet de l'évaluation peut concerner les intrants (personnel académique, programme, conditions d'enseignements et d'apprentissage), le processus (enseignement, apprentissage, évaluation, services de support) et extrants (résultats d'apprentissage, taux d'insertion, la perception de l'apprentissage par les étudiants). Les preuves de l'évaluation sont obtenues à l'aide des « *statistical indicators, direct observation, direct evaluation of research outputs, student and graduate views, employer views, student performance, self-assessment and other documentation, discussion and interviews with teachers, students and managers, and perceptions of other agencies, such as professional bodies* »¹⁹⁴.

2.3.2.2. L'audit de la qualité

Le champ d'application de *l'audit de la qualité* est plus restreint et concerne l'évaluation des mécanismes de l'assurance qualité, « *a process for checking that procedures are in place to assure quality, integrity or standards of provision and outcomes* »¹⁹⁵. Autrement dit, l'audit de la qualité cherche à répondre à l'interrogation sur l'efficacité de l'assurance qualité : « *A quel point vous faites bien ce que vous avez prévu de faire ?* »¹⁹⁶. Cette interrogation concerne donc les objectifs que les établissements d'enseignement supérieur énoncent et « *l'audit sur la qualité va établir dans quelle*

¹⁹³ HARVEY, L., 2002. *Quality assurance in higher education: some international trends*. Higher Education Conference, Oslo 22-23 January 2002, p. 13. Accès Internet: <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202002%20Some%20International%20Trends.%20Oslo.pdf>

[« *souvent l'objectif est de s'assurer que les étudiants reçoivent un « service » comparable (ou minimum acceptable au niveau national), à la fois au sein et entre les établissements. En ce sens, le « service » inclut la quantité et la qualité de l'enseignement, les facilités pour l'apprentissage, le support de l'apprentissage, le support tutorial et l'égalité des chances* »].

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 13.

[« *indicateurs statistiques, observation directe, évaluation directe des résultats de la recherche, avis des étudiants et diplômés, avis des employeurs, documents d'autoévaluation, entretiens et discussions avec les enseignants, étudiants et managers, ainsi que la perception par d'autres organismes, comme des organismes professionnels* »].

¹⁹⁵ HARVEY, L. 2004-15. *Analytic Quality Glossary*.

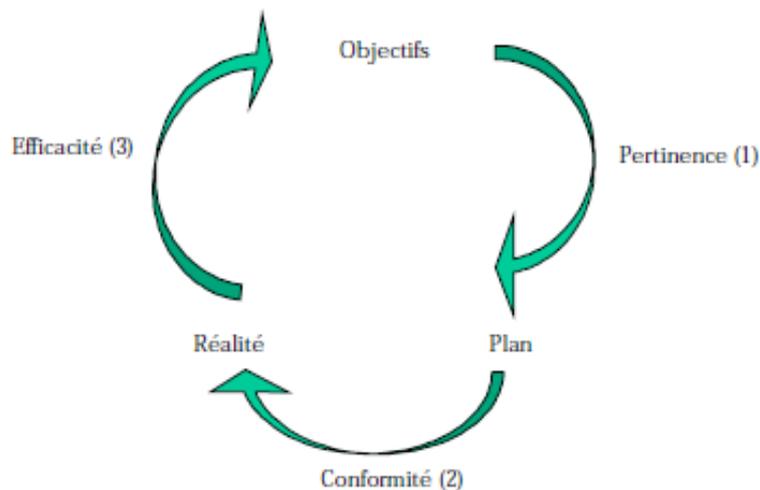
[« *un processus d'examen permettant de juger que les procédures pour assurer la qualité, l'intégrité ou les standards de préparation et de résultats sont en place* »].

¹⁹⁶ PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004, p. 6.

mesure l'établissement est fidèle à ses propres objectifs...Il d'agit de vérifier si les intentions déclarées ou implicites de l'établissement correspondent bien à la réalité »¹⁹⁷.

L'audit de la qualité permet ainsi d'identifier les forces et les faiblesses du système d'assurance qualité mis en place dans un établissement par rapport i) à la pertinence des procédures de qualité planifiées en relation avec les objectifs déclarés ; ii) à la conformité des activités actuelles de qualité avec les plans et les programmations ; iii) à l'efficacité des activités dans la réalisation des objectifs déclarés — ce qui correspond à la mise en place d'un processus composé de trois volets au sein d'une boucle fermée (cf. schéma n° 5) :¹⁹⁸

Schéma n° 5 - Les composantes d'un processus d'audit de qualité



Source : Woodhouse, D. 1999, p. 35

Lors d'un audit de la qualité, comme pour d'autres exercices d'évaluation externe, le principe de base à garantir est l'indépendance et la neutralité des examinateurs, qui, par définition, n'appartiennent pas aux parties prenantes de l'objet de l'audit. La définition proposée dans le Glossaire de l'UNESCO, reprenant les éléments susmentionnés, met l'accent sur ce dernier point :

« *quality Audit* : The process of quality assessment by which an external body ensures that (i) the institution of programme quality assurance procedures or (ii) that the overall (internal and external) quality assurance procedures of the system are adequate and are actually being carried out. Quality audit looks to the system for achieving good quality and not at the quality itself. A quality audit can be

¹⁹⁷ WOODHOUSE, D. 1999. Qualité et assurance-qualité. In : *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, Paris : OCDE, 1999, p. 35.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 35.

performed only by persons (i.e. quality auditors) who are not directly involved in the areas being audited. Quality audits are undertaken to meet internal goals (internal audit) or external goals (external audit). The results of the audit must be documented (audit report) »¹⁹⁹.

2.3.2.3. L'accréditation

C'est le mécanisme d'assurance qualité le plus utilisé dans la majorité des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde²⁰⁰ et dans les pays de l'OCDE. Elle est le mécanisme principal d'assurance qualité des établissements et des programmes aux États-Unis. D'après le Glossaire de l'UNESCO, l'accréditation de l'enseignement supérieur a pour but d'apporter un jugement sur la garantie des normes et des standards de la qualité établis comme des références : « *the process by which a (non-)governmental or private body evaluates the quality of a higher education institution as a whole or of a specific educational program in order to formally recognize it as having met certain pre-determined minimal criteria or standards. The result of this process is usually the awarding of a status (a yes/no decision), of recognition, and sometimes of a license to operate within a time-limited validity* »²⁰¹.

L'accréditation vérifie donc si l'établissement mérite la reconnaissance sous la forme d'un statut résultant d'une décision : oui/non ou admis/refusé, parfois avec une modulation possible (accréditation conditionnelle par exemple). David Woodhouse cite l'exemple des effets d'un statut issu de l'accréditation qualité « *au niveau de l'établissement (autorisation) ou de ses*

¹⁹⁹ VLASCEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PARLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES, p. 77.

[« Audit qualité : processus d'évaluation de la qualité par lequel un organisme externe s'assure que (1) les procédures d'assurance qualité d'un établissement ou d'un programme ou (2) l'ensemble des procédures d'assurance (interne et externe) de la qualité du système sont appropriées et effectivement appliquées. L'audit qualité examine non pas la qualité elle-même, mais la capacité du système à obtenir [ou à garantir] un bon niveau de qualité. Un audit qualité ne peut être réalisé que par des personnes (des auditeurs qualité) qui ne sont pas directement impliquées dans les secteurs faisant l'objet d'un audit. Des audits qualité peuvent être entrepris à des fins internes (audits internes) ou externes (audits externes). Les conclusions de l'audit doivent être consignées par écrit (rapport d'audit) »].

Source de la traduction: MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, p.40.

²⁰⁰ GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI). 2007. *Higher education in the world 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?*. GUNI series on the social commitment of universities. New York: Palgrave Macmillan.

²⁰¹ VLASCEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PARLEA, D. *Ibid.*, pp. 25-26.

[« C'est le processus par lequel un organisme public, non gouvernemental ou privé, évalue la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur dans son ensemble ou d'un programme éducatif spécifique aux fins d'une reconnaissance officielle établissant qu'il atteint certains critères minimaux prédéfinis ou certaines normes minimales prédéfinies. Le résultat de ce processus se traduit ordinairement par la délivrance d'un statut (accrédité ou non accrédité), d'une reconnaissance et, parfois, d'une autorisation d'exercer pour une durée limitée »].

Source de la traduction: MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, p.41.

étudiants (accès aux bourses d'étude). La question posée est : « Avez-vous le niveau suffisant (à tous égards) pour qu'on vous autorise à fonctionner ? », donc « Méritez-vous l'agrément », c'est-à-dire le classement dans telle ou telle catégorie »²⁰². Cette reconnaissance de la conformité - résultat de l'évaluation et de l'appréciation du programme ou de l'établissement dans son ensemble - se réalise par rapport à des références et des critères, ainsi que des indicateurs de performances préétablis qui peuvent être un ensemble de normes minimales, des normes de haute qualité et d'excellence, ou bien des objectifs-normes propres à l'établissement d'enseignement supérieur²⁰³.

En ce sens, deux pratiques courantes de l'accréditation peuvent être distinguées. La pratique de l'accréditation portant sur la conformité avec un seuil minimal de qualité ou des normes d'acceptabilités, avec la garantie que la qualité du programme ou de l'établissement est acceptable. En revanche, l'utilisation des normes de haute qualité lors de l'accréditation permet de juger le niveau de la qualité du programme ou de l'établissement par rapport aux standards d'excellence.

L'accréditation est généralement réalisée en trois étapes liées entre elles et complémentaires. La première étape est l'auto-évaluation (institutionnelle ou des programmes) initiale ou périodique par l'établissement, dont les résultats serviront comme base pour une évaluation par les pays et pour des recommandations finales :

« the accreditation process generally involves three specific steps: (i) a self-evaluation process conducted by the faculty, the administrators, and the staff of the institution or academic program, resulting in a report that takes as its reference the set of standards and criteria of the accrediting body; (ii) a study visit, conducted by a team of peers, selected by the accrediting organization, which reviews the evidence, visits the premises, and interviews the academic and administrative staff, resulting in an assessment report, including a recommendation to the commission of the accrediting body; (iii) an examination by the commission of the evidence and recommendation on the basis of the given set of criteria concerning quality and resulting in a final judgment and the communication of the formal decision to the institution and other constituencies, if appropriate »²⁰⁴.

²⁰² WOODHOUSE, D. 1999. *Qualité et assurance-qualité*. In : *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, OCDE, 1999, p. 37.

²⁰³ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE.

²⁰⁴ VLASCEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PARLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES, pp. 25-26.

[« Le processus d'accréditation comprend en général trois étapes portant sur des activités spécifiques : (1) un processus d'auto-évaluation conduit par le corps enseignant, les administrateurs et le personnel de l'établissement ou du programme universitaire, qui donne lieu à la rédaction d'un rapport élaboré au vu de l'ensemble des normes et des critères de l'organisme d'accréditation ; (2) une visite d'étude

Marjorie Peace Lenn suggère de développer des standards comprenant une quatrième étape, précédant les trois étapes mentionnées, arguant de son importance: « *fundamental to the process of accreditation is agreement on a set of standards sponsored by a national accrediting body, which are applied evenly to all institutions of higher education or their programs in the country* »²⁰⁵.

L'accréditation peut se concentrer soit sur l'un des facteurs de la qualité (intrants, processus ou extrants), soit sur leurs combinaisons, aussi bien au niveau de l'établissement (accréditation institutionnelle), que de celui des filières (accréditation des programmes). L'accréditation des programmes se focalise davantage sur les intrants, comme le personnel académique et le contenu du curriculum (avec une donnée consacrée aussi aux aspects institutionnels), tandis que l'accréditation institutionnelle se concentre principalement sur l'infrastructure globale, les capacités, les ressources physiques et le personnel, y compris les programmes d'enseignement. L'accréditation institutionnelle s'intéresse également aux aspects managériaux et financiers de l'établissement²⁰⁶.

L'accréditation se caractérise par certains points, que l'on peut retrouver dans la plupart des systèmes l'utilisant comme mécanisme d'assurance qualité. Michaela Martin et Antony Stella citent en particulier les caractéristiques similaires suivantes de l'accréditation :

- « *l'accréditation est une décision formelle ;*
- *l'accréditation repose sur une évaluation globale de l'établissement d'enseignement supérieur ou de ses activités de base ;*
- *l'accréditation repose sur l'évaluation d'au moins certaines exigences minimales (seuil de qualité) ;*
- *l'accréditation porte sur une décision positive/négative/conditionnelle ;*

effectuée par un groupe de pairs choisis par l'organisme d'accréditation et ayant pour tâche d'examiner les données disponibles, de visiter les locaux et d'interroger le personnel universitaire et administratif, qui donne lieu à l'élaboration d'un rapport d'évaluation et à la formulation d'une recommandation à l'intention de la commission de l'organisme d'accréditation ; (3) un examen par la commission des données disponibles et des recommandations sur la base d'un ensemble donné de critères relatifs à la qualité et qui donne lieu à la formulation d'un jugement final et à la communication de la décision officielle à l'établissement et aux autres entités concernées, le cas échéant »].

Source de traduction: MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, pp.41-42.

²⁰⁵ PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004, p. 9.

[« Lors du processus d'accréditation, l'accord sur un ensemble de standards - confectionnés par l'organe national d'accréditation - est fondamental, et qui seront éventuellement appliqués à tous les établissements d'enseignement supérieur et leurs programmes dans le pays »].

²⁰⁶ HARVEY, L. 2004. The Power of Accreditation : Views of Academics. In : Di Nauta, P. ; Omar, P-L. ; Schade, A. ; Scheele J. P. (eds.), *Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives*. ENQA Workshop Reports 3. Helsinki : ENQA.

- *l'accréditation aura des conséquences, par exemple dans le domaine professionnel, en matière de reconnaissance, de financement et d'aide aux étudiants »²⁰⁷.*

Selon Marjorie Peace Lenn l'accréditation a un double objectif : l'évaluation pour l'amélioration et la garantie d'une réelle transparence et d'une « *accountability* » au sein d'un système d'enseignement supérieur. Afin de contribuer à l'amélioration, l'accréditation s'intéresse à « (1) *quality assessment as well as (2) quality improvement and should take into consideration inputs (e.g., how many volumes are in the library) but not without outcomes (e.g., how many titles are in the library; are they current, relevant and used) »²⁰⁸.*

Les objectifs de transparence et « *d'accountability* » sont remplis lorsque suite à l'accréditation il est reconnu que l'établissement ou le programme

- « 1. *Have educationally appropriate objectives as defined over time by the higher education community ;*
- « 2. *Have the financial, human and physical resources needed to achieve these objectives ;*
- « 3. *Have demonstrated that it is achieving these objectives now; and*
- « 4. *Have provided sufficient evidence to support the belief and it will continue to achieve its objectives for some reasonable time into the future »²⁰⁹.*

Cette reconnaissance permet donc la reddition des comptes auprès de trois différents groupes : le gouvernement pour le compte de la société, les clients (étudiants et employeurs) et le « *subject* » (professions, collègues)²¹⁰. Elle facilite ainsi la mobilité des étudiants²¹¹.

²⁰⁷ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, p. 42.

²⁰⁸ PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004, p. 7.

[« aussi bien (1) l'évaluation de la qualité, que (2) l'amélioration de la qualité doivent prendre en considération les intrants (par exemple combien de volumes dans la bibliothèque), mais non pas sans résultats (par exemple combien y a-t-il de titres en bibliothèque : sont-ils actuels, pertinents et utilisés ? »]

²⁰⁹ *Ibid.*

[« 1. *A des objectifs éducationnels pertinents conformément à la définition donnée au fil du temps par la communauté d'enseignement supérieur ;*
 2. *A des ressources financières, humaines et des capacités physiques nécessaires pour atteindre ses objectifs ;*
 3. *A démontrer que ses objectifs sont en cours d'aboutissement actuellement ; et*
 4. *A fournir suffisamment de preuves pour avoir la conviction certaine qu'il va continuer à atteindre ses objectifs »].*

²¹⁰ FRAZER, M. 1992. *Quality Assurance in Higher Education*. In : Craft, A. *Quality Assurance in Higher Education*. Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991. The Falmer Press, 1992, p. 16-17.

²¹¹ SANYAL, B.; MARTIN M. 2007. *Quality Assurance and the Role of Accreditation: An Overview*. In : Global University Network for Innovation, GUNI. *Higher education in the world 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* GUNI series on the social commitment of universities. New York: Palgrave Macmillan.

Les mécanismes d'assurance qualité - l'évaluation de la qualité, l'audit qualité et l'accréditation - malgré leurs différentes finalités, ont des éléments en commun. S'agissant de l'évaluation et de l'audit, le processus de réalisation est bien souvent le même : la vérification des résultats par rapport aux objectifs (cf. schéma n° 6).

Schéma n° 6 - La comparaison des mécanismes d'évaluation et d'audit de la qualité

<i>ACTIVITE</i>	<i>PROCESSUS</i>	<i>RESULTAT</i>
<i>Audit</i>	} <i>Enquête sur les résultats des objectifs</i>	} <i>Description Note (avec ou sans note éliminatoire)</i>
<i>Evaluation</i>		

Source : Woodhouse, D. 1999, p. 36.

Les points communs entre l'évaluation et l'accréditation de la qualité concernent l'objet et le processus d'analyse. Tous les deux portent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et vérifient le niveau atteint (cf. schéma n° 7).

Schéma n° 7 - La comparaison des mécanismes d'évaluation et d'accréditation de la qualité

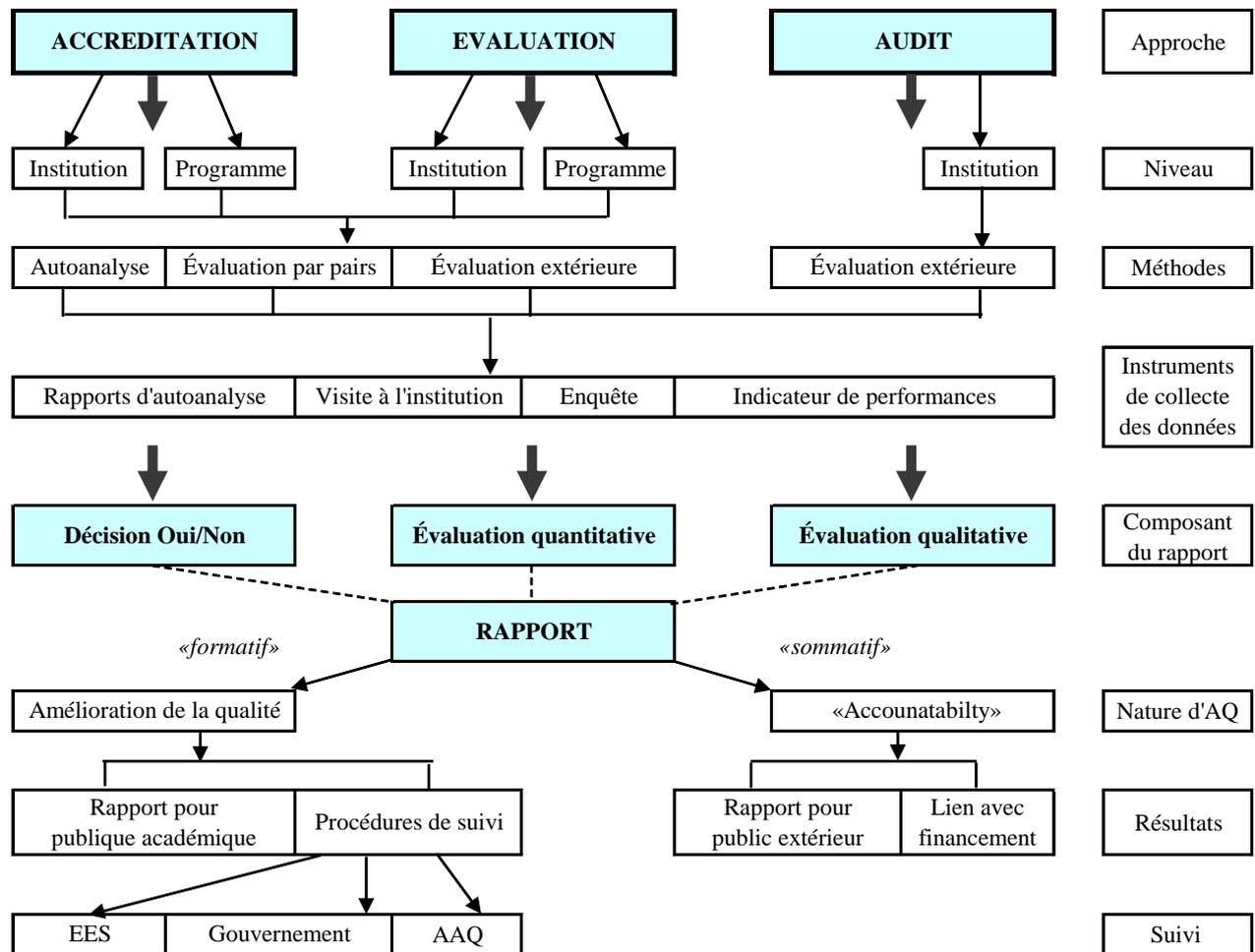
<i>ACTIVITE</i>	<i>PROCESSUS</i>	<i>RESULTAT</i>
<i>Evaluation</i>	→ <i>Quel est votre niveau ?</i>	→ <i>Note (avec ou sans note éliminatoire)</i>
<i>Accréditation</i>	→ <i>Avez-vous le niveau requis ?</i>	→ <i>Oui/non (ou appréciation intermédiaire)</i>

Source : Woodhouse, D. 1999, p. 37.

Le schéma n° 8 résume les principaux éléments des mécanismes d'assurance qualité, leurs différences et leurs similarités. Cependant, force est de reconnaître que les mécanismes

d'évaluation, d'audit et d'accréditation de l'assurance qualité peuvent « se recouper dans certains cas. A la suite d'un audit, qui détermine la validité du projet d'établissement, le résultat peut se traduire par un pourcentage qui, en vertu de la définition précédente, transforme l'audit en évaluation. Or si l'accès à tel ou tel statut est défini par un pourcentage de résultats obtenus par rapport à un certain nombre d'objectifs, l'audit est en même temps une accréditation »²¹². Compte-tenu des complémentarités possibles entre les différents mécanismes de l'assurance qualité, les organismes de contrôle de la qualité ont la possibilité d'opter pour une ou plusieurs approches ou méthodes. La préférence pour un mécanisme d'assurance qualité renvoie aux choix fondamentaux de la politique d'assurance qualité, choix que les systèmes d'enseignement supérieur doivent effectuer.

Schéma n° 8 - Les principaux éléments des mécanismes de l'assurance qualité



Source : Kis, V. 2005, p. 41.

²¹² WOODHOUSE, D. 1999. Qualité et assurance-qualité. In : *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, Paris : OCDE, 1999, p. 38.

Ces choix fondamentaux dans la politique d'assurance qualité peuvent être rapprochés de ceux faits en matière de politique globale de la gouvernance de l'enseignement supérieur par l'Etat, qui, disposant d'un arsenal d'instruments d'intervention - joue un rôle central dans la fixation du cadre entier de la régulation de la qualité de l'enseignement supérieur pour répondre aux défis de développement du secteur, à la réalisation des objectifs assignés et à l'intégration internationale.

Chapitre 3 : La politique de l'assurance qualité au service de la régulation de l'enseignement supérieur

Ce chapitre sera consacré à la politique d'assurance qualité comme domaine d'action d'une politique publique au service de la régulation de l'enseignement supérieur. Nous aborderons d'abord les conditions et les développements qui ont contribué à l'essor de l'évaluation, ainsi qu'à la nécessité pour les gouvernements de disposer d'outils pour la mesure et la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Ensuite, nous présenterons les choix politiques fondamentaux relatifs aux objectifs, à l'organisation générale, ainsi qu'aux outils opérationnels du système d'assurance qualité en faveur desquels un gouvernement souhaite opter pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur.

Enfin seront étudiées les tendances de la régulation supranationale de la qualité, notamment dans le cadre du Processus de Bologne et ses retombées sur l'organisation du pilotage de la qualité au niveau national.

3.1. L'essor de l'évaluation et de l'assurance qualité comme moyen de régulation par l'Etat de l'enseignement supérieur

Le concept de qualité n'est pas nouveau dans l'enseignement supérieur - il a toujours fait partie de la tradition académique²¹³. Alberto Amaral note qu'au Moyen Age trois modèles d'assurance qualité se distinguaient :

- l'utilisation de mécanismes de jugements par les pairs pour la suppression des masters et la cooptation de nouveaux membres dans les universités autogouvernées d'Oxford et Cambridge ;
- le pouvoir du Chancelier de la Cathédrale de Notre Dame pour régler le contenu des études à l'Université de Paris, regardé comme une sorte d'évaluation ;

²¹³ VROEIENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

- le recrutement des professeurs sur une base annuelle et le contrôle de leurs assiduités, ainsi que l'enseignement par les étudiants à l'université de Bologne, ce qui peut être considéré comme un exemple d'approche de la satisfaction des clients²¹⁴.

Les systèmes d'enseignement supérieur ont développé différentes méthodes et mécanismes de contrôle de la conformité des activités académiques. Dans les systèmes où l'Etat a eu traditionnellement un fort rôle de régulateur (à l'instar des pays du continent européen), le contrôle des intrants – le budget détaillé par poste, le statut du personnel académique ou le système d'admission réglementée – était une pratique courante²¹⁵.

Jean-Yves Mérimod témoigne du contrôle des universités françaises et ses composantes - depuis 1808 et conformément au décret impérial du 17 mars - par les inspecteurs de l'Université, qui « visiteront alternativement [les Académies] et sur l'ordre du Grand-maitre pour reconnaître l'état des études et de la discipline dans les Facultés, les Lycées et les Collèges, pour s'assurer de l'exactitude et des talents des professeurs, des régimes et des maîtres d'études, pour examiner les élèves, enfin pour en surveiller l'administration et la comptabilité »²¹⁶.

Monica Macarie-Florea constate, à la suite de l'analyse de différentes études, une tendance au maintien de la multiplicité de dizaines d'organismes d'évaluation intervenant dans les différents domaines d'évaluation institutionnelle des universités françaises²¹⁷. Elle en énumère près d'une dizaine en 2010 qui « surchargent le travail des institutions et provoquent une « fatigue » de l'évaluation »²¹⁸ :

- Comité National d'Evaluation de la Recherche,
- Cour des comptes,
- Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche,
- Mission d'Evaluation et de Contrôle du Parlement,
- Comités d'experts au sein des directions du ministère (évaluation des contrats, des habilitations des diplômés ; comité de suivi des licences et des masters),

²¹⁴ AMARAL, A. 2014. Where Are Quality Frontiers Moving to? In : Amaral, A; Rosa, J. M. 2014. *Quality Assurance in Higher education. Contemporary Debates*. Palgrave Macmillan, 2014, p. 13.

²¹⁵ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE.

²¹⁶ MERINDOL, J-Y. 2008. Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2008/5-n°55-4bis, pages 7 à 27, p. 9.

²¹⁷ MACARIE-FLOREA, M. 2010. Maturation et disparition d'un dispositif d'évaluation : le Comité National d'Evaluation (CNE). In FAVE-BONNET, M-F. 2010. *Evaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris : L'Harmattan, 2010.

²¹⁸ *Ibid.*, pp. 31-32.

- Conseil National des Universités,
- Conseil National pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche,
- Centre d'Etudes et de Recherches sur la Qualifications,
- Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, etc.

Le rapport de la Commission des Communautés Européennes présente une typologie des pratiques de contrôle de la qualité en Europe de l'ouest, selon un but de responsabilisation ou une finalité d'amélioration, centrés sur les intrants (inputs), les extrants (outputs) ou le processus²¹⁹ (cf. tableau n° 9).

Tableau n° 9 - Exemple de typologie des pratiques d'évaluation de la qualité

<i>Objectif</i>	<i>Amélioration</i>	<i>Responsabilisation</i>		
<i>Champ d'application</i>	<i>Enseignement</i>	<i>Recherche</i>	<i>Service à la société</i>	<i>Gestion</i>
<i>Cible</i>	<i>Input</i>	<i>Processus</i>	<i>Output</i>	
<i>Méthode</i>	<i>Objective (indicateurs de performance)</i>	<i>Subjective (examens par les pairs)</i>		
<i>Cadre temporel</i>	<i>ex ante</i>	<i>ex post</i>		
<i>Responsable</i>	<i>L'Etat</i>	<i>Collectif d'étab. de l'enseignement supérieur</i>	<i>Chacun des établissements de l'enseignement supérieur</i>	<i>Acteurs extérieurs</i>
<i>Agent</i>	<i>L'Etat, organismes d'Etat «indépendants»</i>	<i>Collectif d'étab. de l'enseignement supérieur</i>	<i>Chacun des établissements de l'enseignement supérieur</i>	<i>Acteurs extérieurs</i>

Source : Commission des Communautés Européennes, 1993, p. 9.

²¹⁹ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES, 1993. *Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993, p. 9.

David Dill identifie plusieurs moyens et outils de contrôle de la qualité académique utilisés par les acteurs appartenant à diverses catégories internes et externes à l'université (personnels académiques, Etat, marché), qui assument un contrôle distinct sur la qualité de l'enseignement et sa régulation (cf. tableau n° 10). Le premier lieu du contrôle est d'abord l'établissement même, où par le biais de l'autorégulation, la profession est responsable pour la définition et le renforcement des normes et des règles gérant la qualité académique²²⁰.

Tableau n° 10 - Les instruments politiques alternatifs pour garantir les standards académiques

Champ d'application	Lieu d'influence		
	Autorégulation professionnelle	Régulation (directe) par l'Etat	Régulation par le marché
<i>Recherche</i>	<i>Jugement par les pairs</i>	<i>Evaluation des recherches</i>	<i>Affectation par l'Etat de crédit de recherche sur une base compétitive</i>
<i>Enseignement/ apprentissage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disciplines/ organismes professionnels</i> • <i>Systèmes d'évaluations externes</i> • <i>Accréditation volontaire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>« Réglementation » du contrôle des connaissances</i> • <i>Audit académique</i> • <i>Evaluation des matières</i> • <i>Certification/homologation par l'Etat</i> • <i>Financement fondé sur les performances</i> • <i>Examens nationaux</i> • <i>Accréditation d'Etat</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Financement et frais de scolarité orientés vers les étudiants</i> • <i>Communication d'information</i>

Source : Dill, D. 2003, p. 5.

De façon similaire, Adriana Gorga résume les différentes dimensions de la qualité en six domaines d'usage présents dans l'enseignement supérieur où « *chacun de ces usages est*

²²⁰ DAVID, D. 2003. *The regulation of Academic Quality : An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States*. Public Policy of Academic Quality Research Program Background paper.

donné par des combinaisons particulières d'acteurs, les dimensions de l'enseignement supérieur visées en priorité et les méthodes privilégiées pour tester la qualité »²²¹ (cf. tableau n° 11).

Tableau n° 11 - Les usages de la qualité dans l'enseignement supérieur

Type d'usage	Acteurs	Domaine concerné	Méthode privilégiée	Finalités
Qualité académique	Enseignants universitaires	Travail académique (enseignement et recherche)	Jugement des pairs	
Qualité pédagogique	Enseignants universitaires, spécialistes en sciences de l'éducation	Enseignement et apprentissage	Analyse pédagogique	Cognitive
Qualité politique	Acteurs étatiques et régionaux	Fonctionnement des systèmes universitaires	Accréditation, audit académique	Stratégique
Qualité de gestion	Etablissements d'enseignement supérieur	Fonctionnement institutionnel de l'établissement	Audit Evaluation	Stratégique
Qualité de la performance socio-économique	Gradués	Enseignement et apprentissage	Enquête auprès des gradués (visant les programmes)	Légitimante
Qualité consumériste	Etudiants	Enseignement et apprentissage	Enquête de satisfaction (visant les cours)	Légitimante

Source : Gorga, A. 2012, p. 229.

²²¹ GORGA, A. 2012. Usages de la qualité dans l'enseignement supérieur. In : Charlier, J-E. ; Croche, S. ; Leclercq, B. 2012. *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Paris : Harmattan-Academia, 2012, p. 228.

Force est de reconnaître que le recours à la qualité fait « référence à un ensemble de techniques, d'opérations ou d'actions qui orientent la façon dont les règles sont produites et interprétées dans l'enseignement supérieur »²²². Cette présence de la qualité et son rôle politique dans l'enseignement supérieur ont été renforcés par les débats sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur au début des années 1980, surtout en France, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, ainsi que dans « de nombreux autres pays (qui) ont commencé à parler de la nécessité d'établir des systèmes d'évaluation de la qualité »²²³.

En effet, les récents développements, comme l'expansion qualitative et quantitative de l'enseignement supérieur, son orientation par rapport au marché, sa privatisation, l'essor de la mondialisation et le renforcement de l'importance accrue de la société et de l'économie de la connaissance, le rôle des nouvelles technologies²²⁴, ainsi que la question de l'octroi de fonds publics, créent de nouveaux défis pour les systèmes d'enseignement supérieur, et pour le contrôle de sa qualité en particulier.

La conséquence de la massification de l'enseignement supérieur est non seulement la croissance des effectifs étudiants, mais leur diversification « *by the entrance of traditionally excluded social categories. This results in new and differentiated demands on the higher education systems but also on a differentiation of standards and subsequent fears that these may fall, especially if the expansion is accompanied by a decline in funding* »²²⁵.

Cette massification a entraîné une différenciation de l'offre et des types d'établissements d'enseignement supérieur et a « conduit à une augmentation, parfois relativement incontrôlée, du nombre de professeurs, affectant alors la qualité du corps enseignant »²²⁶.

Selon Juan Perellon, la marchandisation de l'enseignement supérieur en parallèle avec la diversification des sources de financement peut directement influencer le processus

²²² GORGA, A. 2012. Usages de la qualité dans l'enseignement supérieur. In : Charlier, J-E. ; Croche, S. ; Leclercq, B. 2012. *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Paris : Harmattan-Academia, 2012, p. 234.

²²³ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES. 1993. *Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993, p. 6.

²²⁴ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

²²⁵ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 166.

[« par l'entrée des catégories sociales traditionnellement exclues. Cela résulte d'une nouvelle demande différenciée du système d'enseignement supérieur, mais aussi de la différenciation des standards et de la crainte ultérieure qu'ils connaissent une baisse de leur niveau,, surtout si l'expansion est accompagnée par une diminution du financement »].

²²⁶ OCDE, 2008. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – volume 1 : démographie*. Paris : OCDE : 2008, p. 134.

d'assurance qualité, notamment compte tenu du fait que les changements de structures internes de gestion aboutissent à la prédominance du modèle entrepreneurial de gouvernance :

« in this context, the academics are requested more and more to act and behave as if the higher education institutions were private companies providing a particular product, education, and/or research to different types of clients, that is, students, public and private collectivities etc. In such a context, quality assurance procedures can be part of the way through which funds are allocated to the different institutions »²²⁷.

Dans les conditions où l'enseignement supérieur bénéficie toujours d'un financement public important, « la tendance générale dans de nombreux pays consiste à mettre l'accent sur la rentabilité des investissements et sur une plus grande transparence dans l'utilisation des fonds publics »²²⁸. Les gouvernements veulent ainsi être rassurés sur plusieurs aspects du fonctionnement et des performances des établissements d'enseignement supérieur :

« Premièrement, les établissements d'enseignement supérieur sont-ils conçus explicitement et organisés pour produire les diplômés dont la collectivité a besoin : ont-ils donc les bons objectifs ? Deuxièmement, les crédits sont-ils bien dépensés : les établissements d'enseignement supérieur sont-ils efficaces ? Troisièmement, les établissements produisent-ils les diplômés demandés : donc opèrent-ils de manière efficace ? »²²⁹.

La plupart des gouvernements, notamment européens, et parties prenantes de la construction de l'espace européen commun de l'enseignement supérieur, accordent donc davantage d'attention à l'évaluation, au contrôle et à l'amélioration de l'enseignement supérieur en général et de sa qualité en particulier : « l'évaluation est ainsi au cœur des politiques européennes, des politiques publiques en France, de la gouvernance des établissements, de la recherche et de l'enseignement »²³⁰. Qui plus est, l'intérêt pour une évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur s'inscrit dans le cadre des tendances de la libéralisation européenne de l'enseignement supérieur, qui « résident essentiellement dans une participation financière plus importante

²²⁷ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 168.

[« Dans ce contexte, de plus en plus il est demandé aux personnels académiques d'agir et se comporter comme si l'établissement d'enseignement supérieur était une société privée fournissant un produit particulier et/ou une recherche à différents type de clients, que sont les étudiants, les collectivités publiques et privées, etc. Dans un pareil contexte, l'assurance qualité peut être une des voies, à travers lesquelles les fonds sont alloués aux différents établissements »].

²²⁸ BRENNAN, J. 1997. Autorité, légitimité et changement : la progression de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur. *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n°1, mars 1997, p. 14.

²²⁹ WOODHOUSE, D. 1999. Qualité et assurance-qualité. In : *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, Paris : OCDE, 1999, p. 33.

²³⁰ FAVE-BONNET, M-F, éd. 2010. *Evaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris L'Harmattan, 2010, p. 7.

de l'usager, l'établissement d'une concurrence internationale, la transparence des informations sur le produit, le choix et la libre circulation de étudiants »²³¹.

Sandrine Garcia, analysant les rôles conjoints de la Commission européenne dans la construction du marché communautaire des services et sa régulation, souligne les obligations de fournir des services publics de qualité, à un prix abordable et d'une manière stable, tout en garantissant la protection des consommateurs.

Dans l'enseignement supérieur, la logique du marché permet de « comprendre, d'une part, que l'assurance qualité est la contrepartie accordée aux consommateurs en échange d'un engagement financier, et que d'autre part, (elle renforce) le rôle dévolu aux « représentants des consommateurs de manière à associer ces derniers à la prise de décision »²³². C'est ainsi que les représentants des étudiants, notamment à travers de l'ESIB, ont été impliqués dans la promotion de l'assurance qualité, au niveau européen, une implication qui a été explicitement reconnue lors de la Conférence de Berlin des ministres européens en charge de l'enseignement supérieur.

Bien que différents selon le contexte de chacun, plusieurs pays ont estimé que les mécanismes de contrôle universitaire et « *the traditional institutions for assuring academic standards in universities have proven ineffective or inadequate to cope with the new demands of mass systems of higher education and the rapidly changing environment of global academic competition* »²³³, ainsi que globalement faire face à ces nouveaux enjeux. Il fallait donc disposer de méthodes et d'instruments de contrôle de la qualité plus formels²³⁴ et « *un mode de régulation relativement autonome (par les pairs) fait peu à peu place à une régulation par « l'externe » (exogène) médiatisée par des procédures de certification de la qualité* »²³⁵. La conséquence de l'application de ces approches a abouti à la mise en place « *de nouvelles formes de réglementation nationale de la qualité – couramment appelées quality assurance ou assurance de la qualité –*

²³¹ GARCIA, S. 2006. L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 73.

²³² *Ibid.*, n° 5, p. 72.

²³³ DILL, D.; BEERKENS, M. (ed.). 2010. Reflections and Conclusions. In: David, D; Beerkens, M. *Public Policy for Academic Quality. Analyses of Innovative Policy Instruments*. Higher Education Dynamics, Volume 30, Dordrecht Heidelberg London New York : Springer, 2010, p. 313.

[« *les institutions traditionnelles pour assurer les standards académiques dans les universités se sont révélées inefficaces ou inadéquates pour faire face à l'enseignement supérieur de masse et à l'environnement de la compétition globale académique qui connaît un changement rapide* »].

²³⁴ EL-KHAWAS, E.; DEPIETRO-JURAND, R.; HOLM-NIELSEN, L. 1998. *Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur : Progrès récents et défis à venir*. Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, Paris, 5 - 9 octobre 1998. Paris : UNESCO.

²³⁵ GARCIA, S. 2006. L'assurance qualité un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 69.

(qui)se sont répandues rapidement à travers le monde »²³⁶. Ce qui explique, en partie, l'essor de l'intérêt pour l'assurance qualité de l'enseignement supérieur comme domaine d'action de la politique publique, étatique, et c'est ce que nous allons aborder dans le sous- chapitre qui suit.

3.2. Les choix fondamentaux d'une politique publique d'assurance qualité

Douglas Blackmur estime que : « *when governments regulate any aspect of higher education, a process of qualities' assurance is necessarily involved* »²³⁷. L'assurance qualité peut ainsi être considérée comme un domaine de l'action politique d'un gouvernement, « *dans lequel des décisions doivent être prises quant à son organisation générale et aux objectifs à poursuivre* »²³⁸.

Il appartient donc à l'Etat de prendre des décisions quant aux objectifs à poursuivre, à l'organisation générale et aux outils opérationnels du système d'assurance qualité souhaité, tout en considérant les différents acteurs qui s'y trouvent engagés et les luttes de pouvoir attachées aux divers intérêts des parties en cause. Des choix politiques fondamentaux relatifs aux objectifs, au type de contrôle, aux procédures et à l'usage des résultats d'un système d'assurance qualité doivent donc être effectués. Juan Perellon propose de se référer aux cinq questions suivantes pour établir une assurance qualité et la rendre susceptible de constituer un domaine de politique publique ²³⁹ :

- « *Objectives : What should be the aims and objectives of quality assurance policy ?*
- *Control : Who should control the process of quality assurance ?*
- *Areas : What are the domains covered by the quality assurance procedures ?*

²³⁶ DILL, D. 2003. Le paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, no 2, 2003, p. 337 à 352, p. 337. Accès Internet : <http://id.erudit.org/iderudit/011036ar>

²³⁷ BLACMUR, D. 2007. The Public Regulation of Higher Education Qualities : Rationale, Process, and OUTCOMES. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 16.

[« *quand les gouvernements régulent tels ou tels aspects de l'enseignement supérieur, un processus d'assurance qualité est nécessairement impliqué* »].

²³⁸ PERELLON, J. 2005. Approche comparée de politiques d'assurance-qualité des systèmes d'enseignement supérieur européens. *L'éducation en débats : analyse comparée*, Vol 3, p. 63-82, p. 66.

²³⁹ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 161.

[« - *Objectifs : Quels objectifs et buts doit avoir la politique de l'assurance qualité ?*

- *Contrôle : Qui doit contrôler le processus de l'assurance qualité ?*

- *Domaines : Quels domaines doit couvrir l'assurance qualité ?*

- *Procédures : Comment les procédures de l'assurance qualité doivent-elle être établies ?*

- *Usages : Qui utilise l'information collectée ? »]*.

- *Procedures : How are the quality assurance procedures set up ?*
- *Uses : How is the information collected used ? ».*

Ces questions permettent de réfléchir aux éléments constitutifs d'un système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur comme domaine de l'action publique. Les réponses à ces questions sont ainsi incontournables lors du développement d'une politique d'assurance qualité et de sa mise en œuvre. Les éléments associés à ces choix politiques fondamentaux reflètent le partage du pouvoir entre les parties prenantes de l'enseignement supérieur, qui imposent leurs points de vue sur la façon dont la qualité doit être pilotée selon le contexte national et dans une période donnée d'action de l'Etat.

Ces choix fondamentaux, politiques, forment ainsi le fondement du système d'assurance qualité comme domaine de la régulation de l'Etat. Ils permettent également de situer le système d'assurance qualité dans le cadre global de la gouvernance de l'enseignement supérieur et de celui de la politique publique d'un pays donné, ainsi que par rapport aux développements internationaux en la matière.

3.2.1. Les objectifs politiques de l'assurance qualité

La définition des *objectifs politiques* d'un système d'assurance qualité est essentielle au sens où les éléments qui y seront associés vont influencer les réponses qui seront apportées aux autres choix politiques fondamentaux. Les objectifs politiques conditionnent ainsi l'organisation de l'assurance qualité et le rôle qu'elle doit jouer dans le système d'un enseignement supérieur donné.

Deux approches principales des objectifs politiques d'assurance qualité se distinguent, formulés en termes de déclaration officielle sur le rôle de l'assurance qualité : des objectifs « sommatifs » ou « formatifs »²⁴⁰ :

« d'un côté, il y a les approches normatives qui fixent des critères à atteindre et mesurent la conformité par rapport aux critères. De l'autre côté, se trouvent les approches dites formatives qui utilisent l'évaluation à des fins d'amélioration et mettent en place des méthodes qui permettent de documenter la

²⁴⁰ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer.

qualité de l'enseignement, d'analyser les forces et faiblesses dans le but de procéder à des réajustements ». ²⁴¹

La nature sommative de la politique d'assurance qualité entraîne des conséquences immédiates sur les unités – programmes et/ou établissements – évaluées. L'objectif sommatif consiste donc à lier les résultats des procédures d'assurance qualité avec des conséquences spécifiques, comme des mesures d'ordre financier, d'encouragement ou de pénalisation contre « les « mauvaises » institutions. Une telle politique est en fait extrêmement rare dans les universités en général, mais pas dans la recherche » ²⁴². Quant à l'approche formative des objectifs de la politique, elle met l'accent sur des aspects et des rôles purement formateurs du système d'assurance qualité. Elle privilégie l'apprentissage et l'amélioration comme résultats des procédures de l'assurance qualité. Cette dernière doit donc viser l'identification des points faibles des composantes évaluées et concourir à l'amélioration progressive de la pédagogie et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Par conséquent, le but de l'évaluation consiste à aider les établissements « to form a clearer picture of things they do well, and the things they do less well – and take necessary ameliorative action. This approach embodies the spirit which feeds into development of a genuine culture of quality, that is quality improvement » ²⁴³. Le choix entre des objectifs sommatifs ou formatifs aura une conséquence directe sur la nature des mécanismes et des instruments d'assurance qualité destinés à développer et à mettre en oeuvre la politique d'assurance qualité. Les cinq questions récapitulatives sur les trois mécanismes d'assurance qualité proposées par David Woodhouse permettent d'illustrer ces points :

« • Les objectifs éducatifs de l'établissement sont-ils appropriés ?

- Son projet est-il compatible avec ces objectifs ?
- Son action est-elle conforme à ce projet ?
- L'action est-elle efficace par rapport aux objectifs ?
- Comment ces objectifs sont-ils mesurés ? » ²⁴⁴

²⁴¹ COLET REGE, N. 2005. Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université, *Revue académique électronique*, Vol. 3, p.84. Accès Internet : <http://www.faitesladifference.org/akkari/documents/6-RegeColet.pdf>

²⁴² PERELLON, J.-F. 2003. *La qualité dans l'enseignement supérieur. Reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe : analyse d'une révolution*. Lausanne : Presses Polytechniques Universitaires Romandes, p. 56.

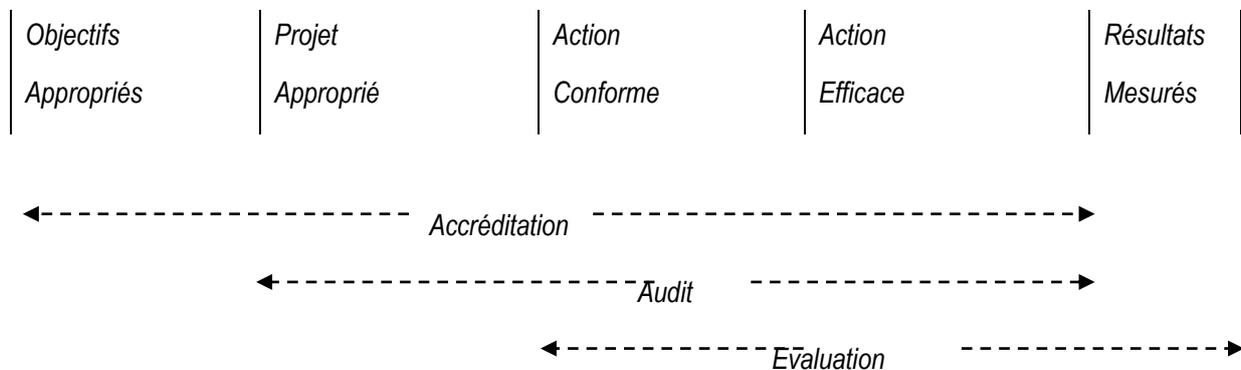
²⁴³ WEBER, L. 2007. Quality assurance in European higher education : from adolescence to maturity. In : Weber, L. ; Dolgova-Dreyer, K. (ed.). *The legitimacy of quality assurance in higher education : the role of public authorities and institutions*. Strasbourg : Council of Europe, 2007, p. 23.

[« de construire une photographie claire de choses qu'ils font bien et de celles qui sont moins bien et d'adopter les actions d'amélioration nécessaires. Cette approche incarne un esprit qui alimente le développement d'une véritable culture de qualité, c'est-à-dire l'amélioration de la qualité »].

²⁴⁴ WOODHOUSE, D. 1999. Qualité et assurance-qualité. In: *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, Paris : OCDE, 1999, p. 37.

Les mécanismes d'assurance qualité ne couvrent généralement pas tous ces points. L'accréditation s'applique aux points 1-4 ; l'audit couvre les points 2-3. Quant à l'évaluation, elle est concernée par le point 5 et éventuellement les points 2-4 (cf. schéma n° 9). Force est de reconnaître que l'accréditation couvre davantage de domaine ; et par sa finalité elle est la plus adaptée à l'objectif politique sommatif d'assurance qualité, puisque « *l'accréditation se situe dans une perspective sommative de contrôle/régulation des systèmes d'enseignement supérieur et n'a que très peu à voir avec l'objectif d'amélioration formative de la pratique pédagogique ou de la gestion des universités* »²⁴⁵.

Schéma n° 9 - Les points de couverture d'analyse des mécanismes d'assurance qualité



Source : Woodhouse, D. 1999, p. 37.

C'est aussi pour cette raison que « *l'accréditation devient « l'objectif sommatif » par excellence, c'est-à-dire la finalité des politiques d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur* »²⁴⁶. Juan Perellon argumente que « *l'émergence de l'accréditation s'inscrit dans le processus de modification des relations entre le politique et les établissements d'enseignement supérieur et de glissement des mécanismes de pilotage de l'entrant (input) vers le sortant (output)* »²⁴⁷. Le changement ou la modification des mécanismes témoignent donc du passage ou de la modification des objectifs de la politique d'assurance

²⁴⁵ PERELLON, J. 2007. Assurance qualité et accréditation dans l'enseignement supérieur en Europe : point de situation dans un contexte changeant. In : Heldenbergh, A. (ed.) *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 71.

²⁴⁶ PERELLON, J.-F. 2003. *La qualité dans l'enseignement supérieur. Reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe: analyse d'une révolution*. Lausanne : Presses Polytechniques Universitaires Romandes, p. 56.

²⁴⁷ PERELLON, J. 2007, *Ibid.*, 7, p. 67.

qualité : « *in this respect, the current emphasis placed on accreditation highlight a modification of the objectives of quality assurance policy in favor of a more summative-oriented approach* »²⁴⁸.

Tableau n° 12 - Les options de l'évaluation externe de la qualité

	Gouvernement	EES
Nature d'évaluation externe de la qualité	Sommative	Formative
<i>Buts</i>	<i>Accréditation</i> (« <i>threshold quality</i> ») <i>Compte rendu pour le Parlement</i> (« <i>value for money</i> ») <i>Régulation/planification de l'enseignement supérieur : les objectifs du gouvernement concernant l'enseignement supérieur sont-ils atteints ?</i> « <i>Assurance</i> » constitutionnelle de la qualité <i>Comparaison/classement du point de vue du financement</i> <i>Efficacité</i> <i>Informations pour les étudiants et les employeurs</i>	<i>Amélioration de la qualité</i> <i>Compte rendu</i> <i>Autorégulation</i> <i>Assurance de la qualité</i>
<i>Instruments</i>	<i>Inspection</i> <i>Indicateurs de la performance</i>	<i>Autoévaluation</i> <i>Analyse par les pairs</i>

Source : Vroeijenstin, A. 1995, p. 10

Le développement du marché de l'enseignement supérieur sans frontières, la mobilité croissante des étudiants et des personnels académiques renforcée notamment par la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) contribuent à une consolidation progressive de l'approche régulatrice - ayant comme objectif de rendre les programmes et les

²⁴⁸ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 162.

[« *dans cette perspective, l'importance actuelle accordée à l'accréditation reflète la modification des objectifs de la politique de l'assurance qualité en faveur d'une approche orientée vers des objectifs sommatif* »].

établissements les plus compatibles possibles - aboutissant, inévitablement, à la perte de poids des objectifs formatifs d'assurance de la qualité.

Les parties prenantes, en fonction de leurs objectifs et de leurs intérêts, privilégient donc la nature et les instruments d'assurance de la qualité qui leur conviennent le mieux. Comme le montre le tableau n° 12, les autorités publiques sont partisans de la nature sommative de l'évaluation externe, contrairement aux établissements d'enseignement supérieur. En ce sens, la plupart des pays de l'OCDE mettent l'accent sur la dimension sommative - orientée vers «*l'accountability*» - de leur système d'assurance qualité (cf. tableau n° 13.).

Les gouvernements tentent d'influencer « *the quality of certain characteristics of higher education for reasons concerning, say, economic development, equity, accountability, public opinion, market failure, and the activities of interest groups* »²⁴⁹. Ces raisons correspondent aux principaux choix de la politique publique dans l'enseignement supérieur : « *size, structure, location, admission, governance and curricula* »²⁵⁰. L'approche sommative de l'assurance qualité est ainsi davantage adaptée aux objectifs des gouvernements susceptibles d'influencer les changements spécifiques souhaités dans l'enseignement supérieur comme constituant un domaine d'action publique.

Les **finalités** globales de l'assurance qualité externe de l'enseignement supérieur - le contrôle qualité, « *l'accountability* », l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage,²⁵¹ s'inscrivent dans le cadre des objectifs politiques du système d'assurance qualité.

Le contrôle qualité visé par l'assurance externe correspond ainsi à l'objectif sommatif de la politique d'assurance qualité. Il est conditionné par le souci des pouvoirs publics de garantir une qualité minimale de l'offre d'enseignement supérieur. Cette finalité accordée au système d'assurance qualité externe est accentuée, et de plus en plus justifiée, face aux enjeux de la protection des consommateurs et des intérêts nationaux, à la suite de la massification, de l'accroissement de l'autonomie institutionnelle et du développement du secteur privé.

²⁴⁹ BLACMUR, D. 2007. The Public Regulation of Higher Education Qualities : Rationale, Process, and Outcomes. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 18.

[« *quand les gouvernements régulent tels ou tels aspects de l'enseignement supérieur, un processus de l'assurance qualité est nécessairement impliquée* »].

²⁵⁰ PREMFOR, R. (1992) Cité par PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 159.

[« *la taille, la structure, l'emplacement, l'admission, la gouvernance et les curricula* »].

²⁵¹ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE.

Tableau n° 13 - Les domaines d'analyse et les mécanismes d'assurance qualité des pays de l'OCDE

		CHAMPS D'ASSURANCE DE LA QUALITE		
		Orientée vers « accountability » Mécanismes d'accréditation	←————→ Mécanismes d'évaluation	Orientée vers l'amélioration Mécanismes d'audit
FOCUS DE L'ANALYSE DE LA QUALITE	Complet ↑	Australie (priv.), Chili, Chine, Croatie, Estonie, France, Grèce (pas encore commencé), Islande, Corée, Mexique (priv.) N. Zélande (priv.), Norvège (prof., priv.), Portugal (champ à déterminer), Fédération de Russie, Suisse	Finlande, France	Australie (prof.) Finlande
	Etablissement et sujet/programme	Australie (prof.), Belgique (Comm. Fl.), République Tchèque, (univ. priv.), Pays-Bas, N. Zélande, Pologne, Espagne, Suède (prof. priv.)	Chine, Mexique, Norvège, Pologne, Portugal, Suède Royaume -Uni	
	Seulement sujet / programme	Japon		Australie (univ.), Chine, République Tchèque, N. Zélande, Japon (univ.), Norvège, Suède, Royaume-Uni
	Seulement établissement			Islande : équipements, Portugal : (champ à déterminer), Espagne (pour certaines régions non commencé encore)
Autre ↓		Espagne : personnel, bibliothèque		
Spécifique				

Source : OECD, 2008, p. 272.

L'objectif « *accountability* », assigné à un système d'assurance externe, permet au gouvernement de découvrir à quel point ses propres objectifs se réalisent, de mesurer la rentabilité et l'utilisation des investissements et d'assurer une transparence vis-à-vis du public ou des parties prenantes nationales et internationales. De ce fait, il est en lien avec l'objectif politique sommatif d'assurance qualité. Un système d'assurance qualité externe peut privilégier l'amélioration de la qualité comme axe primordial de ses activités. L'introduction par l'assurance qualité externe de procédures formelles et systématiques d'autoévaluation crée la possibilité d'engager les acteurs académiques et administratifs de l'établissement dans une démarche de perfectionnement collective et continue autour d'objectifs partagés.

Dans cette optique, « *an institution which takes the exercise seriously, and is conscious of its responsibilities, has everything to gain from revealing both its weaknesses and strength* »²⁵², et comme résultat « *il est logique d'attendre de l'assurance qualité externe qu'elle permette une amélioration, d'une part, en fixant un objectif de conformité avec certaines exigences, d'autre part, en établissant des « normes de haut niveau » pour les établissements et leurs départements* »²⁵³.

3.2.2. La responsabilité pour le contrôle du processus de l'assurance qualité

Le choix de la ***responsabilité dans le contrôle du processus de l'assurance qualité*** renvoie à la décision relative à l'organisme qui doit être en charge de l'application de la politique et du contrôle des activités de la mise en œuvre prévues : « *qui des pouvoirs publics, des établissements ou d'un organe intermédiaire, sera en charge de l'assurance de la qualité ?* »²⁵⁴. Il s'agit donc de déterminer le cadre global de la répartition des compétences et des responsabilités pour la mise en place des procédures de l'assurance qualité : les formes de relations entre les établissements d'enseignement supérieur, les autorités politiques et d'autres parties prenantes socio-économiques impliquées.

Dans les cas extrêmes, théoriquement le système d'assurance qualité peut être créé, mis en place et géré soit par les autorités publiques, soit par les établissements d'enseignement

²⁵² WEBER, L. 2007. Quality assurance in European higher education : from adolescence to maturity. In : Weber, L. ; Dolgova-Dreyer, K. (ed.). *The legitimacy of quality assurance in higher education : the role of public authorities and institutions*. Strasbourg : Council of Europe, 2007, p. 23.

[« *une institution qui prend au sérieux l'exercice et est consciente de ces responsabilités, a tout à gagner de la révélation de ses forces et faiblesses* »].

²⁵³ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE, p. 47.

²⁵⁴ PERELLON, J.-F. 2003. *La qualité dans l'enseignement supérieur. Reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe : analyse d'une révolution*. Lausanne : Presses Polytechniques Universitaires Romandes, p. 56.

supérieur ou des groupes privés. En pratique, des solutions intermédiaires sont courantes, ayant recours au partage du contrôle politique et institutionnel des procédures d'assurance de la qualité. En même temps, les agences récentes de l'assurance qualité ont été créées à l'initiative des pouvoirs publics et assurent avant tout un service public²⁵⁵. La décision relative à la responsabilité du contrôle d'assurance qualité renvoie également à l'autonomie décisionnelle de l'organisme responsable pour la mise en œuvre des procédures d'assurance qualité.

En effet, l'affiliation administrative de l'organisme de l'assurance qualité a un impact sur le niveau de son autonomie - cruciale pour la garantie de l'indépendance vis-à-vis des autorités publiques (nationales ou régionales) - qui est une garantie de la validité du processus et de l'implication des parties prenantes.

Au regard du degré d'affiliation avec les autorités publiques, quatre options sont possibles, selon qu'il s'agit d'un²⁵⁶ :

- « *organisme public, tel que service ministériel par exemple ;*
- *organisme entièrement indépendant des pouvoirs publics, créé ou fonctionnant en dehors de toute intervention de l'Etat. Un exemple sera un organisme d'assurance qualité créé par des établissements d'enseignements supérieur ;*
- *organisme tampon ou sous contrôle d'un organisme tampon local, créé à l'initiative des pouvoirs publics. Sans être nécessairement sous le contrôle de l'Etat, il assure alors un service public ;*
- *organisme créé ou fonctionnant en dehors de toute intervention de l'Etat ou des établissements d'enseignement supérieur. L'accréditation professionnelle en est un exemple (comités professionnels) ».*

Dans tous les cas, indépendamment du niveau d'affiliation administrative avec les pouvoirs publics, il est important que l'Etat soutienne le processus de l'assurance qualité. En effet, le soutien des pouvoirs publics dans l'utilisation des résultats de l'assurance qualité - les incitations financières par exemple - lors de la régulation de l'enseignement supérieur, est crucial pour la consolidation du processus de l'assurance qualité.

La plupart des pays membres du Processus de Bologne ont opté pour le choix d'une agence indépendante et peu de pays comme l'Azerbaïdjan, la Russie, la Slovaquie et l'Ancienne République de Macédoine ont gardé le système où un organe ministériel est responsable pour

²⁵⁵ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 92.

l'assurance qualité. Certains pays comme la République Tchèque, la Hongrie, l'Islande et la Slovaquie, ont confié les responsabilités pour l'assurance qualité aux comités nationaux sous le contrôle direct du ministère, d'autres pratiquent une solution en fonction des particularités du pays, comme le Luxembourg et le Liechtenstein qui ont mis en place, respectivement un conseil sur la base d'un travail d'experts indépendants et une accréditation par une agence étrangère inscrite au registre d'EQAR²⁵⁷.

En France, le décret n° 2014-1365 du 14 novembre 2014 du ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche²⁵⁸ a confié au Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur - à l'instar de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur à laquelle il se substitue - le statut d'une autorité administrative indépendante. Le HCERES est désormais en charge²⁵⁹ :

« - d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur et leurs regroupements, les organismes de recherche, les fondations de coopération scientifique et l'Agence nationale de la recherche ou, le cas échéant, de s'assurer de la qualité des évaluations conduites par d'autres instances ;

- d'évaluer les unités de recherche à la demande de l'établissement dont elles relèvent, en l'absence de validation des procédures d'évaluation ou en l'absence de décision de l'établissement dont relèvent ces unités, de recourir à une autre instance ou, le cas échéant, de valider les procédures d'évaluation des unités de recherche par d'autres instances ».

Cependant, ce mandat d'évaluation ne s'applique pas à toutes les formations supérieures dispensées en France. C'est le cas notamment des formations d'ingénieur, dont l'évaluation est réalisée par la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) *« un organisme indépendant, chargé par la loi française depuis 1934 d'habiliter toutes les formations d'ingénieur, de développer la qualité des formations, de promouvoir le titre et le métier d'ingénieur en France et à l'étranger »*.²⁶⁰

Quant à l'assurance interne, dans la majorité des pays membres (37 pays sur 48), elle est laissée à la responsabilité des établissements.

²⁵⁷ EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 89.

²⁵⁸ FRANCE. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2014. *Décret n° 2014-1365 du 14 novembre 2014 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*, Accès Internet :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029762447&dateTexte=&categorieLien=id>

²⁵⁹ FRANCE. Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. 2015. *Missions*. Accès Internet : <http://www.hceres.fr/PRESENTATION/Missions>

²⁶⁰ FRANCE. Commission des Titres d'Ingénieur. 2015. *Missions de la CTI*. Accès Internet : <http://www.cti-commission.fr/Missions-de-la-CTI>

3.2.3. Les domaines de couverture de l'assurance qualité

L'assurance qualité de l'enseignement supérieur concerne trois champs d'analyse : les programmes d'enseignement, l'organisation générale des établissements et celle des activités de la recherche. Le champ d'analyse des systèmes d'assurance qualité, visant les établissements, inclut les aspects managérial et académique de l'organisation d'un établissement. Elle porte notamment sur : la vision, les missions et les objectifs, l'efficacité de la gestion, les ressources financières disponibles, l'organisation, le personnel et les programmes académiques, l'environnement d'apprentissage (bibliothèques, internet et d'autres technologies éducatives, etc.), les étudiants, les services aux étudiants, ainsi que les facilités physiques d'un établissement donné.

L'assurance qualité institutionnelle - considérant l'établissement d'enseignement supérieur comme un système - analyse le degré de conformité de ses missions/objectifs, les ressources disponibles et le processus mis en œuvre avec des normes prédéfinies ou bien veille à ce que l'ensemble du système soit adapté à l'objectif visé. Considérant l'établissement dans son ensemble et comme un système au service des programmes académiques et des étudiants, l'assurance qualité mettra en effet en avant l'interconnexion entre les aspects institutionnels (missions, objectifs, stratégie, management) et pédagogiques, constituant ainsi un moyen adapté pour le renforcement de l'efficacité de la gestion de l'établissement d'enseignement supérieur.

Les systèmes de l'assurance qualité centrés sur les programmes s'intéressent aux normes et critères liés au curriculum, ainsi qu'à la politique de recrutement des programmes d'études particuliers, préparant les étudiants à des métiers spécifiques. Il s'agit de s'assurer de la qualité des contenus des programmes concernés, afin de déterminer « *si un programme éducatif correspond aux attentes des professionnels en matière de conditions d'admission dans la profession* »²⁶¹.

Lors de l'évaluation, y compris pendant l'examen par des pairs extérieurs, la pertinence du programme en fonction des missions et des objectifs de l'établissement, ainsi que son maintien et son développement, peuvent être également évalués. Bien que le fondement de l'assurance qualité programmatique soit le programme, elle est tenue de prendre en considération également les aspects institutionnels de l'environnement éducatif. En effet, le fait que les programmes éducatifs se réalisent dans un environnement éducatif donné - se

²⁶¹ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IIPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IIPE, p. 63.

caractérisant par une gestion institutionnelle ou par des ressources disponibles - amène l'assurance qualité programmatique à s'intéresser aussi aux caractéristiques des établissements. La frontière entre ces deux approches d'assurance qualité selon le domaine visé n'est pas rigide, ces dernières étant étroitement liées, en considérant l'interconnexion entre les programmes et l'établissement d'enseignement supérieur où ils sont mis en œuvre. Pour cette dernière, s'agissant aussi bien d'assurance qualité d'organisation générale des établissements que de celle de programmes, il est important que « *the institution of higher education being able to ascertain where it is in order that it can move to where it needs to go. Quality standards and criteria can take many forms, but they generally follow a generic set of questions that can be posed for this purpose:*

- *What are the institution's/program's purposes and goals?*
- *Are they known to the members of the academic community?*
- *What do you know about changes in the environment which could affect the goals?*
- *Is it possible to improve the links between stakeholder needs and the goals?*
- *Do the purposes and goals provide an adequate framework for institutional/programmatic evaluation?*
- *Where do you want to go?*
- *What is necessary to get there?*
- *What are the possible alternatives for action?*
- *What is needed to implement the various alternatives for action?*
- *Is the institution able to cover those costs? »²⁶².*

En pratique, les pays privilégient au départ l'assurance qualité visant le programme ou l'établissement, avec une complémentarité et une intégration progressive. Le tableau n° 13 situe les systèmes d'assurance qualité de pays des l'OCDE selon le champ d'analyse de la

²⁶² PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004, p. 9.

[« l'institution d'enseignement supérieur soit capable de déterminer où elle en est afin de pouvoir avancer dans la direction dont elle a besoin. Les standards et critères peuvent prendre plusieurs formes, mais généralement ils suivent un ensemble des questions qui peuvent être posées pour cet objectif :

- *Quels sont les buts et objectifs de l'institution / du programme ?*
- *Est-ce que les membres de la communauté académique les connaissent ?*
- *Connaissez-vous des changements dans l'environnement qui peuvent affecter les objectives ?*
- *Est-il possible d'améliorer les liens entre les besoins des parties prenantes et les objectifs ?*
- *Est-ce que les buts et objectifs fournissent un cadre adéquat pour l'évaluation institutionnelle / des programmes ?*
- *Dans quelle direction voulez-vous aller ?*
- *Qu'est-ce qui est nécessaire pour y parvenir ?*
- *Quelles sont les possibles alternatives d'action ?*
- *Qu'est-ce qui est nécessaire pour la mise en œuvre des différentes alternatives d'action ?*
- *Est-ce que l'institution est capable de couvrir ces coûts ? »].*

qualité visée. Parmi les pays membres du Processus de Bologne, 26 ont opté pour une assurance qualité externe qui s'applique à la fois aux établissements et aux programmes. Dans trois pays, Belgique (communauté française), République Tchèque et Suède, le domaine de la couverture de l'assurance qualité externe est exclusivement le programme, tandis qu'en Bosnie-Herzégovine, Finlande et Royaume Uni, le domaine d'évaluation est l'établissement. Dans tous les pays, le processus d'enseignement fait partie du processus d'évaluation.

Quant à la recherche, elle fait objet d'évaluation dans la grande majorité de pays membres²⁶³.

3.2.4. Les procédures d'assurance qualité

Le choix des *procédures d'assurance qualité* porte sur l'utilisation d'une politique adaptée et sur la mise en application des objectifs choisis. Il s'agit de définir quelle sera la méthodologie à utiliser lors des évaluations (autoévaluation, évaluation externe par les pairs) pour chacun des domaines concernés par l'assurance qualité.

Juan Perellon propose deux niveaux de développement de procédures : « *the first refers to methodological questions, which have to be addressed in three pairs of oppositions : outcome-oriented vs. process-oriented procedures ; internal vs. external procedures and qualitative vs. quantitative methods. The second concerns the degree of involvement of the higher education institutions* »²⁶⁴.

Les procédures orientées vers les résultats visés ont pour objectif, en fonction du domaine d'application, de répondre aux questions suivantes : quels (comment) sont les résultats ? Quels sont les produits (l'enseignement) délivrés par l'établissement ? Sont-ils bons ? Ces questionnements renvoient à la difficulté méthodologique qui est liée à la définition du « bon produit » dans l'enseignement supérieur et à l'élaboration des outils/méthodes pour le mesurer. Les procédures orientées vers des résultats prévoient donc deux conditions. D'abord, l'existence d'un « produit » objectif, résultat d'activités de l'établissement d'enseignement supérieur, comme les diplômés ou les publications. Deuxièmement, les produits - les résultats de l'enseignement - doivent être vérifiables et mesurables à l'aide des critères et par rapport à

²⁶³ EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

²⁶⁴ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 164.

[« le premier se réfère aux questions méthodologiques, qui doit être traité en trois couple d'oppositions : procédures orientées vers des résultats vs. le processus ; procédures internes vs. externes et méthodes qualitatives vs. quantitatives. Le second concerne le degré d'implication des établissements d'enseignement supérieur »].

des standards prédéterminés/préétablis. On peut citer comme exemples de ce type de résultats : le nombre de diplômés dans un domaine donné, le nombre de publications pour une période donnée, les résultats des examens, les taux d'insertion professionnelle, les destinations de diplômés, l'avis des employeurs sur les diplômés, l'avis des diplômés après un certain temps d'activité professionnelle (une, trois ou cinq années), les rapports des examinateurs extérieurs ou des organismes professionnels, etc.

Les procédures orientées vers les processus se centrent sur l'organisation et le déroulement de l'enseignement ou de la recherche, ce qui est essentiel pour l'autoévaluation. En effet, il s'agit de mesurer l'efficacité du processus par rapport aux objectifs fixés, en utilisant des méthodes formelles et informelles. Il s'agit notamment, du monitoring des cours en termes de réussite des étudiants, de pédagogie et de logistique. Les étudiants aussi sont concernés : *« monitoring the process include student feedback and regular self-critical planning and review meetings by the staff. The student feedback should not only be in the form of fixed response questions but should include regular interviews and discussion on an individual and group basis. Students should also be represented at meetings of the programme team, department, etc. »*²⁶⁵.

Le schéma n° 10 présente ces éléments dans le cadre d'une représentation schématique de l'assurance qualité interne proposée par A. Vroeijenstin.

A l'instar de résultats, l'efficacité de l'organisation et le déroulement du processus de l'enseignement sont aussi évalués à l'aide de standards préétablis. Leurs applications sont étroitement liées, pour reprendre le modèle proposé par L. Harvey, quant à la conceptualisation de la qualité de l'enseignement supérieur. Le tableau n° 14 présente des exemples d'utilisation des standards de qualité selon quatre grands groupes, assurée par les mécanismes d'assurance qualité, ainsi que le mode d'évaluation adapté²⁶⁶.

Le choix méthodologique concernant la nature interne ou externe de l'assurance qualité renvoie à la question des différentes étapes de procédures et les acteurs qui peuvent y être

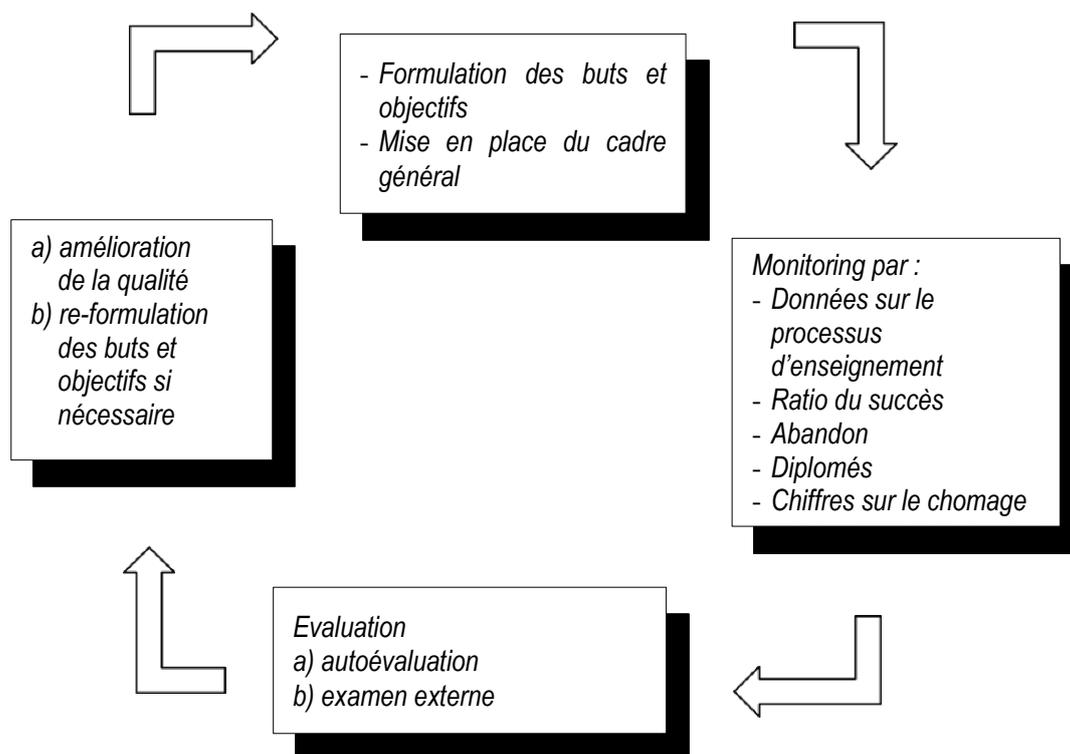
²⁶⁵ FRAZER, M. 1992. Quality Assurance in Higher Education. In Craft, A. *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991*. The Falmer Press, 1992, p. 21.

[« le processus du monitoring comprend le retour en provenance des étudiants, les réunions régulières de la planification autocritique et les rencontres d'examens par le personnel. Le retour des étudiants ne doit pas être seulement sous formes de questions fixes, mais doit inclure des entretiens réguliers et des discussions individuelles ou en groupe. Les étudiants doivent être également représentés dans les réunions d'équipe des programmes, du département, etc. »].

²⁶⁶ HARVEY, L., 2007. *Epistemology of quality*. Paper presented at the Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Toronto, April, 2007, p. 10.

impliqués : « *in this case, attention can be paid on the presence or absence of a combination of internal and external reviews as well as to the organisation of these two phases* »²⁶⁷.

Schéma n° 10 - Le processus d'assurance qualité interne et ses composantes



Source : Vroeijenstin, A. 1995, p. 49.

Les procédures d'analyse interne renvoient à l'autoévaluation qui, pour ne pas être une simple description des activités de l'établissement, de la faculté et du programme, et traiter les éventuels problèmes auxquels il faut faire face, doit répondre aux questions de base suivantes, suggérées par Ton Vroeijenstijn (citant Kells 1998 et Maassen 1989) :²⁶⁸

²⁶⁷ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 164.

[« dans cette optique, l'attention est portée sur la présence ou l'absence d'une combinaison des analyses interne et externe, ainsi que la mise en œuvre de ces deux phases »].

²⁶⁸ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assesment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 54.

- « *What are our goals, aims and objectives ? Are they clearly stated ? Are they useful ? Why do we do what we are doing ? Does consensus exist on the interpretation of the goals, aims and objectives,*
- *Is the programme designed with the realization of the goals in view ? Is the programme with functioning well ? Are there any problems ? Do we control the input, the process and the output ?*
- *Are the constraints for realization of the goals satisfactory ?*
- *Are the goals realized ? What is the meaning of those performance indicators ? ».*

L'autoévaluation est préparée d'habitude sur la base des références ou directives élaborées par l'organisme qui est responsable pour l'assurance qualité dans son ensemble. Ainsi, dans la majorité des pays membres du Processus de Bologne, « *even if higher education institutions formally have the responsibility for deciding on the focus of their internal quality assurance system, in reality the external quality assurance framework limits substantially their margin for decision-making* »²⁶⁹.

Il convient de noter, qu'une fois que les objectifs d'assurance qualité sont définis en lien avec les priorités d'agenda de la politique publique et traduit dans les références et lignes directrices d'assurance qualité externe, l'Etat dispose d'importants moyens pour influencer les orientations d'assurance interne dans les établissements d'enseignement supérieur.

Quant aux procédures d'analyse externe, elles favorisent l'implication des pairs pour examiner et porter un jugement sur les différents éléments de l'établissement et les procédures d'assurance qualité, et avant tout sur ceux de l'autoévaluation. Plusieurs conditions sont importantes à considérer lors de l'organisation de l'examen par les pairs. Premièrement, pour la validité et la crédibilité de l'examen, il est crucial de garantir leur indépendance et leur neutralité.

-
- [« *Quels sont nos buts et objectifs ? Est-ce qu'ils sont clairement définis ? Est-ce qu'ils sont utiles ? Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? Existe-t-il des consensus sur l'interprétation des buts, les intentions et les objectifs ?*
 - *Est-ce que le programme est élaboré en vue la réalisation des buts ? Est-ce qu'il y a des problèmes ? Est-ce que nous contrôlons les intrants, le processus et les extrants ?*
 - *Est-ce que les contraintes de la réalisation des buts sont acceptables ?*
 - *Est-ce que les buts ont été réalisés ? Quelle est la signification de leurs indicateurs de performance ? »].*

²⁶⁹ EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 88.

[« *même si les établissements ont formellement la responsabilité de décider le champ de leurs systèmes d'assurance qualité interne, en réalité le cadre d'assurance qualité externe réduit considérablement leur marge dans la prise de décision* »].

Tableau n° 14 - La relation entre la qualité, les standards et les mécanismes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur

Standards Quality [Qualité]	Academic standards [Standards académiques]	Standards of competence [Standards de compétence]	Standards of service [Standards de service]	Organizational standards [Standards organisationnels]
<i>Exceptional</i>	<i>Emphasis on summative assessment of knowledge and, implicitly, some 'higher-level' skills. Implicit normative gold standard. Comparative evaluation of research output. Elitism: the presupposition of a need to maintain pockets of high quality and standards in a mass education system.</i>	<i>Linked to professional competence; emphasis mainly on traditional demarcation between knowledge and (professional) skills.</i>	<i>Input-driven assumptions of resource-linked service/facilities. Good facilities, well-qualified staff, etc. 'guarantee' service standards. Reluctance to expose professional (teaching) competence to scrutiny</i>	<i>Clear role hierarchy reflecting academic status and experience. Often a heavy emphasis on 'traditional values'. Strong emphasis on autonomy and academic freedom. Aversion to transparency.</i>
<i>[Exceptionnelle]</i>	<i>[Evaluation sommative de connaissance et implicitement, certaines compétences de « haut-niveau » sont accentuées. « Gold » standards implicite normative. Evaluation comparative des résultats de recherche. Elitisme : présupposition d'un</i>	<i>[Lié à la compétence professionnelle ; traditionnelle démarcation de la connaissance et les capacités (professionnelles) accentuées].</i>	<i>[Hypothèses concernant les intrants sur les ressources liées aux services/facilités Bonnes facilités, un personnel qualifié, etc. 'garantie' les standards de service. Réticence à exposer la</i>	<i>[Hiérarchie précise du rôle reflétant le statut et l'expérience académique. « Valeurs traditionnelles » sont souvent accentuées lourdement. Autonomie et liberté académique</i>
	<i>Assured by: Standards monitoring Research assessment Teacher assessment (Accreditation)</i>	<i>Assured by: Standards monitoring Professional accreditation</i>	<i>Assured by: Accreditation (Performance indicators)</i>	<i>Assured by: Institutional Accreditation (Audit of quality processes)</i>

	<i>besoin de maintenir haute qualité et normes dans un système d'enseignement supérieur de masse].</i>		<i>compétence professionnelle (enseignement) à un examen].</i>	<i>sont accentuées fortement. Réticence vis-à-vis de la transparence].</i>
	<i>[Assuré par : Surveillance des normes Evaluation de la recherche Evaluation de l'enseignant (Accréditation)].</i>	<i>[Assuré par : Monitoring des standards Accréditation professionnelle].</i>	<i>[Assuré par : Accréditation (Indicateur de performance)].</i>	<i>[Assuré par : Accréditation institutionnelle (Audit des processus de qualité)].</i>
<i>Perfection or consistency</i>	<i>A target level of academic standard is consistently achieved (year on year).</i>	<i>Expectation of a minimum prescribed level of professional competence. Problem in assessing for 'zero defects'.</i>	<i>Primarily relates to reliable and consistent student grading and to administrative processes, such as accuracy and reliability of record keeping, timetables, coursework arrangements.</i>	<i>Right first time. document Procedures, regulations and good practice. Obtain ISO9000 certification.</i>
	<i>Assured by: (Standards monitoring).</i>	<i>Assured by: Standards monitoring (Accreditation).</i>	<i>Assured by: Participant/user feedback (Audit); (Assessment).</i>	<i>Assured by: External QM certification (Accreditation).</i>
<i>[Perfection ou cohérence]</i>	<i>[Un niveau ciblé de standard académique est systématiquement atteint (d'année en année)].</i>	<i>[Les attentes du niveau minimal prescrit de la compétence professionnelle. Problème dans l'évaluation de « zéro défaut »].</i>	<i>[Essentiellement concernent à l'évaluation fiable et cohérente des étudiants et les processus administratifs, comme l'exactitude et la fiabilité des tenues de</i>	<i>[Réussite du premier coup : procédures documentées, réglementation et bonne pratique. Obtention de la certification ISO9000].</i>

			<i>registres, horaires, calendrier des cours].</i>	
	<i>[Assuré par : (Monitoring des standards)].</i>	<i>[Assuré par : Monitoring des standards (Accréditation)].</i>	<i>[Assuré par : Commentaires de participant/d'utilisateur (Audit) (Evaluation)].</i>	<i>Assuré par : Certification externe du système de gestion de la qualité (Accréditation)</i>
<i>Fitness for purpose (Fitness of purpose)</i>	<i>Theoretically, standards should relate to the defined objectives that relate to the purpose of the course (or institution). Summative assessment should be criteria referenced, although as purposes often include a comparative element (e.g., in mission statement) these are mediated by norm-referenced criteria.</i>	<i>Explicit specification of skills and abilities related to objectives. Evidence required to at least identify threshold standards. Professional competence primarily assessed in terms of threshold minimums against professional body requirements for practice. This is similar to excellence approaches to checking minimum standards.</i>	<i>The purpose involves the provision of a service. Thus, process is assessed via (minimum) standards for the purpose —usually teaching competence, the link between teaching and research, student support (academic and non-academic), other facilities. Purpose is, for students, often judged against expectations.</i>	<i>Ensure appropriate mechanisms in place to assess whether practices and procedures fit the stated mission-based purposes.</i>
	<i>Assured by: Assessment (Accreditation).</i>	<i>Assured by: Standards monitoring (Accreditation Subject assessment).</i>	<i>Assured by: Customer charters/ surveys (Accountability audit) (Assessment), (Accreditation).</i>	<i>Assured by: Institutional accountability Audit.</i>

<p><i>[Conformité à l'objectif visé (Conformité de l'objectif visé)]</i></p>	<p><i>[Théoriquement, les standards doivent concerner les objectifs définis qui sont liés au but du programme (ou établissement). L'évaluation sommative doit se référer aux critères, bien que les objectifs incluent souvent un élément comparatif (par exemple dans la lettre de mission). Ils sont traités par les critères qui se réfèrent aux normes].</i></p>	<p><i>[Spécification explicite des compétences et capacités liées aux objectifs. L'évidence exige au moins identification d'un seuil de standards. La compétence professionnelle est principalement évaluée par rapport au seuil minimum des exigences pratiques de l'organisme professionnel. Cela est similaire aux approches d'excellence pour contrôler les standards minimaux].</i></p>	<p><i>[Le but inclut la fourniture du service. Le processus est ainsi évalué par des standards (minimaux) pour le but-souvent la compétence d'enseignement, le lien entre l'enseignement et la recherche, le soutien des étudiants (académique ou non), d'autres facilités. Le but est très souvent jugé par les étudiants contre leurs attentes].</i></p>	<p><i>[Assure des mécanismes appropriés mis en place pour évaluer si les pratiques et les procédures sont conformes aux objectifs en lien avec la mission].</i></p>
	<p><i>[Assuré par : Evaluation (Accréditation)].</i></p>	<p><i>[Assuré par : Monitoring des standards (Accréditation Evaluation du cours)].</i></p>	<p><i>[Assuré par : Chartes clients/enquêtes (Audit de reddition des comptes) (Evaluation) ; (Accréditation)].</i></p>	<p><i>[Assuré par : Audit de reddition des comptes institutionnels].</i></p>
<p><i>Value for money</i></p>	<p><i>Maintenance or improvement of academic outcomes (graduate standards and research output) for the same (or declining) unit of resource. That is, ensure greater efficiency. Concern that efficiency gains work in the opposite direction to quality improvement. Provide students with an academic</i></p>	<p><i>Maintain or improve the output of generally 'employable' graduates for the same unit of resource. Similarly, ensure a continual or increasing supply of recruits to post-graduation professional bodies. Provide</i></p>	<p><i>Customer satisfaction analyses (student, employers, funding bodies) to assess process and outcomes. Students and other stakeholders are seen as 'paying customers'. Customer charters specify</i></p>	<p><i>Relies heavily on periodic or ad hoc reviews of whether organizational structure is effective and efficient, often informed by management information (especially basic output statistics).</i></p>

	<i>experience (qualification, training, personal development) to warrant the investment.</i>	<i>students with an educational experience that increases competence, in relation to career advancement, which ensures a return on investment.</i>	<i>minimum levels of service (and facilities) that students (parents, employers) can expect.</i>	
	<i>Assured by: Performance indicators Graduate feedback (Accreditation).</i>	<i>Assured by: Performance indicators Graduate feedback (Accreditation).</i>	<i>Assured by: Customer surveys and charters (Performance indicators).</i>	<i>Assured by: (Institutional accountability audit). (Performance indicators).</i>
<i>[Rapport qualité-prix]</i>	<i>[Le maintien ou l'amélioration des résultats académiques (standards de diplômés et extraits de la recherche) pour le même (ou diminuant) nombre de ressource. C'est assurer une plus grande efficacité. La préoccupation est que l'efficacité va dans une direction opposée à l'amélioration de la qualité. Fournit aux étudiants l'expérience académique (qualification, entraînement, développement individuel) pour justifier l'investissement].</i>	<i>[Le maintien ou amélioration des extraits, généralement diplômés « employables » pour le même niveau de ressource. De la même façon assurer une source de recrutement continue ou croissante pour les organisations professionnelles postuniversitaires. Offrir aux étudiants une expérience éducative qui renforce les compétences, en relation avec l'avancement professionnel, garantissant un retour sur l'investissement].</i>	<i>[Etudes de la satisfaction des clients (étudiants, employés, organismes de financement) à l'aide de l'évaluation des processus et des résultats. Les étudiants et autres parties prenantes sont considérées comme des « clients qui payent ». Les chartes des clients précisent les niveaux minimaux de service (et capacités) que les étudiants (parents, employés) peuvent attendre].</i>	<i>[Liés fortement aux revues périodiques ou « ad hoc » pour savoir si la structure organisationnelle est effective et efficace, souvent renseigné par l'information de gestion (surtout les statistiques sur les extraits de base)].</i>

	<i>[Assuré par : Indicateur de performance Retour de diplômés (Accréditation)].</i>	<i>[Assuré par : Indicateur de performance Retour de diplômés (Accréditation)].</i>	<i>[Assuré par : Chartes clients/enquêtes (Indicateur de performance)].</i>	<i>[Assuré par : (Audit de reddition des comptes institutionnels) (Indicateur de performance)].</i>
<i>Transformation</i>	<i>Assessment of students' acquisition of transformative knowledge and skills (analysis, critique, synthesis, innovation) against explicit objectives. Focus on adding value rather than gold standards. As transformation includes empowerment, formative as well as summative assessment is required. Transformative research standards are assessed on their impact in relation to objectives.</i>	<i>Provide students with enhanced skills and abilities that empower them to continue learning and to engage effectively with the complexities of the 'outside' world. Assessment of students in terms of the acquisition of transformative skills (analysis, critique, synthesis, innovation) and the transformative impact they have post-graduation.</i>	<i>Emphasis on specification and assessment of standards of service and facilities that enable the process of student learning And the acquisition of transformative abilities</i>	<i>Emphasis on organizational structure that encourages dialogue, team working and, ultimately, empowerment of the learner. Delegated responsibility for quality and standards. Innovation, responsiveness and trust' are prominent</i>
	<i>Assured by: Value added performance indicators. (External examination) (Accreditation).</i>	<i>Assured by: Value added. Professional accreditation</i>	<i>Assured by: Participant feedback (Accreditation) (Assessment)</i>	<i>Assured by: Improvement audit</i>
<i>[Transformation]</i>	<i>[Evaluation de l'acquisition par les étudiants</i>	<i>[Offre aux étudiants des</i>	<i>[L'accent est mis sur la</i>	<i>[L'accent est mis sur la structure</i>

	<p><i>de la connaissance et de la compétence transformative (analyse, critique, synthèse, innovation) contre les objectifs explicites. L'accent est mis sur la valeur ajoutée plutôt que sur des « gold standards ». Comme la transformation inclut un renforcement, des évaluations formative et sommative sont exigées. Les standards de la recherche transformative sont évalués par leur incidence en relation avec les objectifs].</i></p>	<p><i>compétences et capacités avancées qui leur permettent de continuer l'apprentissage et de faire face efficacement à la complexité du monde extérieur. Evaluation des étudiants en termes d'acquisition des compétences transformatives (analyse, critique, synthèse, innovation) et influence transformative post-diplomation].</i></p>	<p><i>spécification et l'évaluation des standards du service et des facilités qui permettent le processus de l'apprentissage des étudiants et l'acquisition des capacités transformatives].</i></p>	<p><i>organisationnelle qui encourage le dialogue, le travail en équipe, et finalement l'autonomisation de l'étudiant. Responsabilité déléguée pour qualité et standards. Innovation, réactivité et confiance sont importants].</i></p>
<p><i>[Assuré par : Indicateurs de performance de la valeur ajoutée (Exam externe) (Accréditation)].</i></p>	<p><i>[Assuré par : Valeur ajoutée Accréditation professionnelle].</i></p>	<p><i>[Assuré par : Retour en provenance du participant (Accréditation) (Evaluation)].</i></p>	<p><i>[Assuré par : Audit de l'amélioration].</i></p>	

Source : Harvey, L. 2007, p. 10.

Traditionnellement l'examen par les pairs est réalisé par les universitaires, généralement de la même discipline, lors d'un examen anonyme de la production scientifique, par exemple. Cette contrainte sur la composition du groupe des examinateurs est de plus en plus abandonnée, faisant intervenir des experts n'appartenant pas à la communauté académique et des étrangers. Cette pratique facilite le recours à des experts indépendants, ce que

« might seem easy, but things may become more complicated once the question of payment for the very considerable work involved arises. Also, particularly in smaller countries, it may be very difficult to find experts who do not in some way know – or have even work with – many of those work is being assessed. This is a strong argument in favor of bringing in foreign experts in quality assurance exercise, but this is of course costly and may also give rise to problems of language »²⁷⁰.

A titre d'exemple, au Liechtenstein, à cause de la petite taille du pays, on a recours à une agence étrangère inscrite au registre d'EQAR pour l'accréditation.

Même si dans l'absolu il n'existe pas d'expert totalement indépendant, il convient de composer la commission d'examen externe avec des experts qui n'ont pas de liens avec l'objet de l'évaluation, notamment lorsqu'il s'agit d'une évaluation dans le cadre d'un objectif sommatif d'assurance qualité. Cependant, selon le contexte, cette tâche est plus ou moins facile à réaliser: *« l'impartialité des experts est une préoccupation courante dans les petits pays, surnommés « pays des beaux-frères »²⁷¹.*

Deuxièmement, la visite des pairs *« should not only consist of round table meetings for discussions about the documents between the evaluators and the course team, but should include opportunities, formal and informal, to meet teachers, students, employers, and staff »²⁷².* Pour réussir, il est recommandé que la visite des examinateurs soit organisée pendant une période où il y a un enseignement et un apprentissage effectifs dans l'établissement.

²⁷⁰ WEBER, L. 2007. Quality assurance in European higher education : from adolescence to maturity. In : Weber, L. ; Dolgova-Dreyer, K. (ed.). *The legitimacy of quality assurance in higher education : the role of public authorities and institutions*. Strasbourg : Council of Europe, 2007, p. 26.

[« peut paraître facile, mais les choses deviennent compliquées quand la question de paiement pour un travail bien considérable se pose. Également, dans les petits pays en particulier, il peut être très difficile de trouver des experts qui en même temps ne connaissent pas ou même n'ont pas travaillé avec ceux dont le travail est évalué. C'est un argument fort en faveur du recours à des experts étrangers dans l'exercice d'assurance qualité, mais c'est bien sûr coûteux et cela engendre des problèmes de langues »].

²⁷¹ ČIŽAS, A. 1997. L'évaluation de la qualité dans les petits pays : problèmes et approche lituanienne. *Gestion de l'enseignement supérieur*, Mars 1997, vol. 9, n° 1, p. 51.

²⁷² FRAZER, M. 1992. Quality Assurance in Higher Education. In Craft, A. *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991*. The Falmer Press, 1992, p. 21.

[« ne doit pas seulement consister en tables rondes pour discuter les documents entre les évaluateurs et l'équipe du programme, mais doit inclure des opportunités, formelles et informelles, de rencontres avec les étudiants, les employeurs et le personnel »].

Troisièmement, il est important que les examinateurs aient suffisamment d'expérience pour appréhender « *the objectives of higher education, there must be an ability to put oneself in the shoes of the students and there should be enough familiarity with appropriate learning strategies in higher education* »²⁷³.

Ces conditions peuvent être réunies notamment en s'assurant de la diversité de composition de la commission d'examen en termes des compétences de ses membres – selon le domaine et la discipline évalués, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, en relation avec le milieu professionnel concerné - requis auprès des établissements d'enseignement supérieur et des organisations professionnelles. Il est souvent recommandé d'avoir dans la commission d'examen un expert international « *to avoid « provincialism » and to have an « outsider's » view in the committee. Too often people take things for granted as « the national context » or « regulated by law ». Someone from abroad may be able to refute the arguments* »²⁷⁴, étant conscients que la non connaissance de la langue locale peut poser de difficultés. L'encadré n° 1 présente un exemple de composition de commission d'examen extérieure, recommandée par Ton Vroeijenstin.

Un autre point important concerne la nomination des experts pour l'examen des pairs. Qui doit nommer les membres de commission d'examen externe ? Quel devrait être leur degré de participation dans la nomination de l'objet d'étude ? Il est reconnu que l'implication du département faisant l'objet d'une évaluation, dans la nomination des membres de la commission d'examen, rend les recommandations de la commission plus facilement acceptables par l'unité concernée. En même temps, « *given the fact of the faculties having influence on the nomination, will the external experts act as defenders of the discipline or will they try to act as objectively as possible ?* »²⁷⁵. Ces conditions réunies de manière adéquate permettront à la commission de remplir sa double fonction : contribution à l'amélioration (à l'aide de retours et recommandations concernant l'autoévaluation) et à la reddition des comptes (à travers le rapport de visite rendu public). La dichotomie dans l'utilisation des méthodes et données

²⁷³ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 56.

[« *les objectifs de l'enseignement supérieur, ils doivent avoir la capacité de se mettre dans la peau des étudiants et ils doivent être suffisamment familiers avec les stratégies d'apprentissage appropriées dans l'enseignement supérieur* »].

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 57.

[« *pour éviter « le provincialisme » et avoir une vue « d'extérieur » dans la commission. Très souvent les gens admettent les choses comme résultant du « contexte national » ou étant « réglementées par la loi ». Quelqu'un qui est étranger peut être capable de réfuter ces arguments* »].

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 56.

[« *compte tenu du fait que les universitaires ont une influence sur la nomination, les experts agiront-ils comme les défenseurs de la discipline, ou vont-ils essayer d'agir le plus objectivement possible ?* »].

quantitatives ou qualitatives renvoie à deux grandes approches de l'évaluation de la qualité : l'utilisation des données quantitatives et l'examen/jugement par les pairs.

Encadré n° 1 - La composition de la commission d'examen externe

« A review committee has 5 to 7 members. Membership of review committee should include :

- *a chairperson, not working in one of the faculties to be visited. He or she does not need to be an expert in the field, but should have the confidence of those who are. If possible, the chairperson should have experience with management structures in higher education institutions and the developments that have taken place in the last few years*
- *two experts in the field of the subject area*
- *an expert in the field from the employment area taking up graduates and /or from the professional association*
- *an expert from abroad (but because the visit will be done in the vernacular, this member must master the language*
- *an expert in the field of education/learning processes. An expert from the area of research and development of higher education may be considered, or an expert in the teaching of the subject »²⁷⁶.*

La plupart des organismes d'assurance qualité combinent les deux approches, exigeant des établissements de pouvoir disposer des données statistiques en vue de leur interprétation lors de jugements qualitatifs par les pairs.

²⁷⁶ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 86.

[« Dans la commission d'examen il y a 5 à 7 membres. La commission comprend :

- *un président ne travaillant pas dans la faculté à visiter. Il n'est pas nécessaire qu'il ou elle soit expert (e) dans le domaine, mais doit avoir la confiance de ceux qui y sont. Si possible, le président doit avoir une expérience en matière de gestion des structures dans les établissements d'enseignement supérieur et des développements qui ont eu lieu récemment.*
- *deux experts dans le domaine thématique*
- *un expert du domaine provenant du milieu des employeurs choisi parmi les diplômés et/ou d'une association professionnelle*
- *un expert venant de l'étranger (comme la visite sera organisée en langue locale, ce membre doit maîtriser cette langue)*
- *un expert du domaine du processus de formation/apprentissage. Un expert du domaine de recherche et développement dans l'enseignement supérieur peut être ajouté, ou un expert en enseignement de la discipline »].*

Dans l'encadré n° 2 une typologie de données statistiques est présentée pour servir à la mesure de performances des établissements, du processus et des résultats d'enseignement.

Encadré n° 2 - Typologie des données statistiques servant de base pour la mesure des performances dans l'enseignement supérieur²⁷⁷

- « **'Hard' statistics** consist of direct counts of things that can be relatively unambiguously enumerated. Examples include numbers of students and graduates, numbers of employees, age and replacement value of buildings or expenditures by line item. Data like these are routinely compiled by system administrators and government agencies on a census basis and few issues are generally associated with their basic validity and integrity.

[« Les statistiques dures » concernent les calculs directs des choses, qui peuvent être relativement explicitement énumérés. Par exemple le nombre d'étudiants et d'anciens, le nombre de personnels, l'âge et le coût de remplacement des bâtiments, les dépenses par ligne budgétaire. Ces données sont régulièrement compilées par des administrateurs du système et des organismes gouvernementaux dans le cadre du recensement de base et peu de questions sont généralement posées quant à leur validité et intégrité initiale »].

- **Ratios and indices based on 'hard' statistics and measures.** The majority of current performance indicators consist of statistics calculated from two or more census-type measures. Common examples include faculty workload measures, cost-per-unit-of-output measures (such as, cost-per-credit), retention or completion rates or cost by institutional function. Although based on manipulations of 'hard' statistics, numerous issues of definition and calculation are generally associated with such measures.

[« Ratios et indices basés sur les statistiques et mesures « dures ». La majorité des indicateurs de performance actuels sont composés des statistiques calculées d'après deux ou plusieurs mesures de type recensement. Des exemples classiques sont les mesures de la charge de travail des enseignants, le coût du travail par unité de production (comme le coût par crédit), le taux de rétention ou de succès, les coûts de

²⁷⁷ EWELL, P.T. 1999, cité par KIS, V. 2005. *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris : OECD, p. 9.

fonctionnement institutionnel. Bien que fondées sur des manipulations de statistiques « dures », généralement plusieurs questions sur la définition et le calcul sont posées en relation avec de telles mesures »].

- *‘Second-order’ statistics consist of measures of some underlying trait or condition that cannot be directly counted. Prominent examples in the realms of performance measures include student satisfaction, which must be measured by survey or interview or student learning outcomes, which must be measured by an examination or assessment.*

[« Les statistiques de second ordre consistent en mesures de certaines caractéristiques ou conditions sous-jacentes que l’on ne peut pas compter directement. Des exemples saillants dans le domaine des mesures de performance sont la satisfaction des étudiants, qui doit être mesurées par des enquêtes, des entretiens ou les résultats de l’apprentissage des étudiants, qui doivent être évalués par un exam en ou une évaluation »].

- *‘Judgement calls’ (...) are not ‘statistics’ at all but reflect the outcomes of often complex qualitative evaluation processes. Examples include whether or not the HEI has established an adequate institutional assessment process, the degree to which it has an acceptable strategic plan or affirmative-action process, whether it offers a high percentage of classes that employ ‘active learning’ approaches or whether it operates an effective system of post tenure review ».*
- *[« “ Jugements subjectifs” (...) ne sont pas du tout des “statistiques” mais reflètent les résultats des processus d’évaluation qualitative souvent très complexes. Des exemples incluent ainsi le fait que les HEI [Etablissements d’enseignement supérieur] aient établi un processus d’évaluation institutionnelle adéquate, le degré d’acceptabilité de leur plan stratégique ou d’un processus d’action affirmative, s’ils offrent un pourcentage élevé de classes qui utilisent des méthodes d’apprentissage actif, ou s’ils ont mis en place un système effectif de contrôle »].*

Les données quantitatives à collecter portent sur les ressources, les rendements ou les résultats des établissements. Elles permettent, en combinaison avec les données statistiques, d’élaborer et d’appliquer des indicateurs de performances pour comparer et juger les performances des établissements, de ses départements ou des programmes, ainsi que le processus

d'enseignement. L'encadré n° 3 présente les indicateurs de performance communément utilisés pour mesurer les intrants, le processus et les extrants de l'enseignement supérieur.

Encadré n° 3 - Les exemples d'indicateurs de performance communs

*« **Input factors** : staff numbers and their qualifications (available for education), student selectivity, staff-student ratios, funding (per student), facilities (per student), curriculum plans, planned student qualifications (linked with Dublin Descriptors).*

*[« **Facteurs d'intrants** : le nombre de personnels et leurs qualifications (valables pour l'enseignement), les choix des étudiants, les ratios personnel - étudiant, financement (par étudiant), les facilités (par étudiant), les plans des programmes, les qualifications d'étudiants planifiées (liés aux Descripteurs de Dublin) »].*

***Process factors** : number of hours from different course units/disciplines or for different work forms (lectures, seminars, etc.), ECTS per course unit or for whole degree programme, student feedback on course delivery, alumni feedback on strong and weak points of the study programme from the point of view of their career.*

*[« **Facteurs du processus** : le nombre d'heures des unités/disciplines de différents cours ou pour différentes formes de travail (lectures, séminaires, etc.), l'ECTS par unité d'enseignement ou pour les programme d'études complets, les retours en provenance des étudiants sur les prestations des cours, les commentaires des anciens sur les points forts et faibles du programme des études au regard de leurs carrières »].*

***Throughput factors (intermediate results)** : examination results, progress through different phases of study, grade point averages.*

*[« **Facteurs de la capacité de traitement (résultats intermédiaires)** : les résultats des examens, la progression réalisée au cours des différentes phases d'étude, les moyennes des notes »].*

Output factors (final results) : *graduation rates/drop-outs, time to degree, employment rates (in relevant job) »²⁷⁸.*

[« **Facteurs d'extrants (les résultats finaux) :** *taux de diplômations/échecs, durée des études, taux d'insertion professionnelle (poste pertinent) »).*

« Indicateurs de performance interne :

- *part du marché représentée par les demandes d'inscription dans les filières conduisant à la licence (par discipline);*
- *taux d'obtention de diplômes et promotions de diplômés;*
- *attraction des étudiants en master et en doctorat;*
- *taux de réussite aux diplômes supérieurs et durée des études ;*
- *attraction des ressources pour la recherche;*
- *qualité d'enseignement.*

Indicateurs de performance externe :

- *insertion professionnelle des diplômés (et des titulaires de doctorat);*
- *premier emploi des diplômés (et des titulaires de doctorat);*
- *réputation de l'établissement estimée par des évaluations externes;*
- *publications du personnel académique et citations;*
- *brevets, inventions et consultations;*
- *adhésions, prix, distinctions honorifiques des sociétés savantes.*

Indicateurs de performance opérationnelle:

- *coût unitaire;*
- *ratio enseignant/étudiants;*
- *taille des groupes ;*
- *diversité de l'offre de formation;*
- *charge de travail des enseignants;*

²⁷⁸ WESTERHEIJDEN, D. 2007. States and Europe and Quality of Higher Education. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 80.

- *fonds documentaires disponibles;*
- *équipement informatique »²⁷⁹.*

En même temps, l'interprétation des indicateurs doit être faite avec prudence. Outre les confusions liées à la nature et aux fonctions des indicateurs²⁸⁰, il existe aussi des interrogations concernant la pertinence des indicateurs par rapport à l'enseignement supérieur, dont l'interprétation des données s'avère délicate : « ainsi, il est difficile d'évaluer des données relatives au coût unitaire par étudiant ou d'établir si un coût unitaire élevé est le signe d'un niveau de qualité ou d'un gaspillage de ressources »²⁸¹. Dans le même sens Ton Vroeijenstin présente l'exemple de la complexité d'interprétation du taux de réussite : « one faculty has a pass rate of 80 per cent, another a rate of 60 per cent. But does the figure say something about the performance of the faculty ? The quality of education ? Is the performance of university Y with a pass rate of 80 per cent superior to the achievement of university X with a ratio of 60 per cent ? Or has university Y lowered its level ? Or is university X more selective in the first year ? »²⁸².

Jean-Louis Darréon résume cette complexité en termes de définition de la production de « l'entreprise université » : « quelle performance à mesurer ? Celle que reconnaît le marché à travers, par exemple, l'insertion des diplômés ou les commandes d'études et de recherches ; celle que reconnaissent les pairs par la validation de connaissances produites dans l'activité de recherche, celle des enseignants par le biais de taux de réussite des étudiants ou celle du politique par le biais des subventions allouées ? »²⁸³.

Les indicateurs de performances peuvent être classés en deux grandes catégories, indicateurs d'efficience et d'efficacité : « les indicateurs d'efficacité concernent le degré de réalisation des objectifs visés, à savoir le taux d'achèvement des études, le taux d'emploi des diplômés et la satisfaction des étudiants. Les indicateurs d'efficience concernent l'utilisation optimale des moyens pour réaliser les objectifs visés, notamment, le ratio enseignant/étudiants, les coûts unitaires, le taux d'utilisation des locaux, la durée d'obtention

²⁷⁹ RAPPORT JARRATT, 1985 [Royaume-Uni], cité par Institut international de planification de l'éducation, 2011. *Assurance qualité externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur*, Module 1, Paris : IIEP, p. 17.

²⁸⁰ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

²⁸¹ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IIEP, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IIEP, p. 67.

²⁸² VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Ibid.*, p. 18.

[« Une faculté a un taux de réussite de 80, une autre de 60 pour cent. Mais est-ce que le chiffre montre quelque chose sur la performance de la faculté ? La qualité de l'enseignement ? Est-ce que la performance de l'Université Y avec un taux de réussite de 80 pour cent est supérieure aux résultats de l'Université X avec ce ratio à 60 pour cent ? Ou bien est-ce que l'Université Y n'a pas abaissé son niveau ? Ou est-ce que l'Université X n'est pas plus sélective en première année »].

²⁸³ DARREON, J-P., 2003. Les universités au risque de la gouvernance ?, *Sciences de la société*, n° 58-février 2003, p. 5-6.

du diplôme »²⁸⁴. Pour l'examen externe par les pairs, souvent se pose la question concernant les critères utilisés pour l'évaluation. Il convient de noter qu'il n'est pas possible, et surtout souhaitable, de définir des « critères universels » qui s'appliqueraient de la même manière à toutes les disciplines. Les critères à appliquer sont à identifier par les experts en fonction des objectifs institutionnels et de ceux des programmes décrits dans l'autoévaluation.

La préférence pour telle ou telle procédure aura nécessairement un impact sur le choix du mécanisme d'assurance qualité à utiliser. Le tableau n° 15 résume les caractéristiques des options des procédures en rapport avec les principaux mécanismes d'assurance qualité les concernant. En même temps, cette préférence est fortement conditionnée par le rôle et les objectifs politiques assignés à l'assurance qualité et à la phase de développement du système d'assurance qualité en lien avec le contexte national de l'enseignement supérieur et ses enjeux de développement vus selon la perspective de l'Etat (cf. tableau n° 16).

Tableau n° 15 - Les options des procédures et les mécanismes d'assurance qualité

Mécanismes d'assurance qualité	Question principales pour l'analyse	Champ/orientation des procédures d'assurance qualité	Résultats / Conséquences
Accréditation	Etes- vous suffisamment compétent pour être reconnu par un statut spécifique ?	Complet (missions, ressources, programmes, processus)	Décision sur Oui/Non ou Positif/négatif
Evaluation (estimation)	Quels (comment) sont les résultats ? Les résultats délivrés par l'établissement sont-ils bons ?	Extrants	Note/Grade (y compris réussite/échec)
Audit (examen)	Atteindrez- vous vos objectifs fixés ? Vos processus sont-ils efficaces ?	Processus	Forces et faiblesses (Description, qualitative)

Source : Adapté de l'OECD, 2008, p. 266.

²⁸⁴ INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'EDUCATION, 2011. *Assurance qualité externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur*, Module 2, Paris : IIEP, p. 16.

Dans cette optique, Don Westerheijden argue qu'il y a « *a logical connection between the preferences – or rather, the perceived priorities – of states and the type of quality assessment instrument they would pursue* »²⁸⁵.

D'après cette analyse, la procédure privilégiée pour assumer le rôle de la « *market regulation* » (régulation du marché), c'est-à-dire « *informing clients (students and employers)* »²⁸⁶ (l'information du client) est celle qui est orientée vers les résultats et mesurée à l'aide d'indicateurs de performance sur « *les produits* » ; *de même*, le choix politique privilégiant les procédures orientées vers les résultats de l'enseignement supérieur peut aider à apporter des réponses pertinentes au constat fait par Alberto Amaral « *that quality assurance continues to a certain extent, and despite all changes and improvements, to be incapable of effectively addressing the core elements of academic endeavor, that is, knowledge creation and student learning* »²⁸⁷.

Tableau n° 16 - Les phases de développement des systèmes d'assurance qualité

1. Problèmes	2. Rôle d'assurance qualité	3. Infirmité de base	4. Nature d'examen extérieure et compte rendu
Phase 1 : Doutes sérieux sur les standards éducatifs.	Identification des sous-standards pour programmes éducatifs.	Rapports descriptifs. Indicateurs de performance.	Summatif ; accréditation, vérification des standards. Rapport à l'Etat.
Phase 2 : Doutes sur l'efficacité du système et/ou des établissements d'enseignement supérieur.	a) Reddition de comptes au public b) Création d'information dans les établissements.	Rapports stratégiques descriptifs (« <i>self-selling</i> ») couvrant : a) les performances b) procédures.	Classement des établissements. Un rapport à l'Etat et aux établissements. Identification de bonnes pratiques.
Phase 3 : Doutes sur les capacités d'innovation et d'assurance qualité des établissements.	Stimuler la capacité d'autorégulation des établissements.	Reddition de comptes au public.	Rapport d'autoévaluation concernant : a) les procédures b) performance Rapport d'audit à - l'établissement

²⁸⁵ WESTERHEIJDEN, D. 2007. States and Europe and Quality of Higher Education. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 76-77.

[« *une connexion logique entre les préférences – ou plutôt les priorités perçues – des Etats et le type d'instrument d'évaluation de la qualité qu'ils souhaitent poursuivre* »].

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 80.

[« *informer les clients (étudiants et employeurs)* »].

²⁸⁷ AMARAL, A. 2014. Conclusion. In : Amaral, A; Rosa, J. M. 2014. *Quality Assurance in Higher education. Contemporary Debates*. Palgrave Macmillan, 2014, p. 245.

[« *que l'assurance qualité continue, dans une certaine mesure et malgré tous les changements et améliorations, d'être incapable de s'occuper efficacement des principaux éléments de l'entreprise académique que sont la création des connaissances et l'apprentissage des étudiants* »].

			- l'Etat.
Phase 4 : Nécessité de stimuler une culture de qualité durable dans les établissements	Partagé (split) entre : - l'amélioration fondée sur l'autorégulation - la reddition de comptes au public	Partagé (split) entre : - le rapport d'autoévaluation et stratégies fondées sur le SWOT, benchmarking - le rapport interne sur les indicateurs de performance.	Partagé (split) entre : - le rapport d'audit adressé à l'établissement - la vérification des données à incorporer dans les bases de données publiques
Nouveaux enjeux : Transparence décroissante au travers de systèmes d'enseignement supérieur	« Markey regulation », i.e. informer les clients (les étudiants et les employers)	Indicateurs de performance sur « les produits » (les connaissances et aptitudes des diplômés)	Publication des indicateurs comparatifs de performance. Test standardisé des diplômés ?

Source : Westerheijden, D. 2007, p. 80.

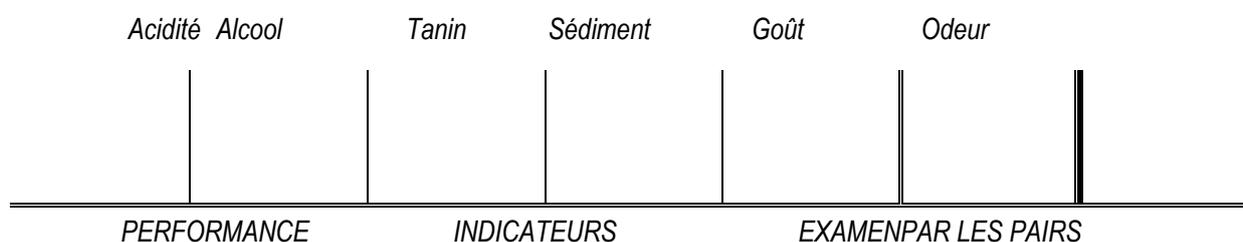
Lors du choix politique concernant les procédures, un équilibre entre celles qui sont quantitatives ou celles qui sont qualitatives doit être trouvé en fonction des objectifs de régulation traduits dans les buts et les objectifs politiques d'assurance qualité, l'objet de l'analyse et les intérêts des acteurs qui sont impliqués. En ce sens, l'exemple présenté par Ton Vroeijenstijn sur les différentes dimensions de l'évaluation de la qualité d'une bouteille de vin et sa représentation graphique (cf. schéma n° 11) est une métaphore applicable à l'évaluation de la qualité d'enseignement supérieur :

« I have a bottle of wine and want to assess its quality. Which aspects are important ? First I have to decide on which aspects I will assess the wine : acidity, tannin, alcohol percentage, sediment. Of course I can measure these wine on this aspects, but still I do not know whether the wine is good or not. Someone has to tell which figure is good or not. But there are other aspects more important for the assessment : taste and smell. These aspects are not quantifiable. We need a panel that can judge the taste and smell as fine or not »²⁸⁸.

²⁸⁸ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 20.

[« J'ai une bouteille de vin et désire évaluer sa qualité. Quels aspects sont importants ? D'abord je dois décider quels aspects je vais évaluer : l'acidité, le tanin, le pourcentage d'alcool, le sédiment. Bien sûr je peux mesurer le vin selon ces aspects, mais malgré cela, je ne saurai pas, si le vin est bon ou pas. Quelqu'un doit dire quel chiffre est bon ou mauvais. Ils existent cependant d'autres aspects plus importants pour l'évaluation : le goût et l'odeur. Ces aspects ne sont pas quantifiables. Nous avons besoin d'un panel (échantillon) pour juger le goût et l'odeur comme bon ou non »].

Schéma n° 11 - La relation entre les indicateurs de performance et l'examen par les pairs



Source : Vroeijenstijn, A. 1995, p. 21.

Un aspect important lié aux procédures d'assurance qualité est leur caractère volontaire ou obligatoire, qui a un impact direct sur le niveau de participation des établissements. Les raisons de rendre l'assurance qualité obligatoire ou volontaire sont très diverses et varient selon le contexte culturel et politique où l'enseignement supérieur est mis en œuvre. Souvent les autorités publiques instaurent une assurance qualité obligatoire soit pour compenser le manque ou la faiblesse des dispositifs d'autorisation d'ouverture d'un établissement, soit pour s'assurer d'un niveau de qualité dans des domaines considérés comme vitaux pour la sécurité ou le développement du pays²⁸⁹. Dans les systèmes où l'assurance qualité est obligatoire, les établissements d'enseignement supérieur sont soumis à des mécanismes d'assurance qualité périodiques et à intervalles réguliers.

Les systèmes volontaires d'assurance qualité fonctionnent sans aucune obligation directe pour les établissements d'enseignement supérieur d'être évalués ou pour l'accréditation des programmes. Dans le même temps, optant pour des procédures volontaires en faveur de l'assurance qualité, les autorités publiques encouragent - en accordant des privilèges ou des statuts spéciaux - les établissements d'enseignement supérieur à y adhérer. Cette démarche est généralement mieux adaptée - surtout dans le contexte où l'oligarchie académique joue un rôle important dans la coordination de l'enseignement supérieur - pour faire accepter la politique d'assurance qualité par les établissements d'enseignement supérieur. Dans cette optique, le caractère volontaire favorise l'objectif formatif de la politique d'assurance qualité. L'évolution de l'assurance qualité est marquée par la tendance à remplacer les procédures volontaires - plus courantes précédemment dans les systèmes d'enseignement supérieur - par

²⁸⁹ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IIPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IIPE.

des procédures obligatoires : « *nowadays, opting out is not an option. Evaluations are increasingly part of the day-to-day life of universities with accreditation of study programs or whole institutions as the prime objective* »²⁹⁰.

3.2.5. L'utilisation et les utilisateurs d'information de l'assurance qualité

Les objectifs généraux des politiques d'assurance qualité et leurs finalités désirées conditionnent les usages qui seront faits de l'information recueillie par les procédures d'assurance qualité. L'utilisation d'informations et de données collectées à l'aide de l'assurance qualité est également fonction des orientations politiques générales dans les autres domaines de la politique publique, notamment en termes de transparence et « *d'accountability* ».

D'une manière générale l'information peut être destinée non seulement aux établissements d'enseignement supérieur faisant l'objet d'analyse/d'évaluation, mais aussi être rendue publique pour la société dans son ensemble. A titre d'exemple c'est le cas des pratiques de « *Quality Assurance Agency for Higher Education* » (<http://www.qaa.ac.uk/>) du Royaume Uni, ou du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (<http://www.hceres.fr>) en France, dont les rapports d'évaluation sont disponibles gratuitement sur leur site Internet.

Dans un système d'assurance qualité qui valorise l'objectif formatif, l'information sera principalement destinée à la communauté universitaire et sera utilisée dans une optique d'amélioration des activités d'enseignement et d'apprentissage des établissements d'enseignement supérieur. A l'opposé, un système d'assurance qualité ayant un objectif sommatif favorisera l'usage de l'information non seulement par les établissements d'enseignement supérieur, mais aussi par la société dans son ensemble et les autres parties prenantes de l'enseignement supérieur en particulier. Avec l'importance prise par l'accréditation, l'information issue de l'accréditation représente de plus en plus la base nécessaire pour la décision de reconnaissance d'un programme ou d'un établissement, étant

²⁹⁰ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 165.

[« *De nos jours, se désengager n'est pas une solution. Les évaluations font de plus en plus des parties de la vie quotidienne des universités pour l'accréditation des programmes d'études ou l'ensemble de l'institution comme objectif primaire* »].

ainsi utilisée pour garantir aux intéressés que l'enseignement supérieur remplit correctement sa fonction. Dans cette direction, l'information générée par l'assurance qualité peut être utilisée pour classer les programmes et/ou établissements évalués en fonction de leurs résultats.

Tableau n° 17 - Les utilisateurs et les utilisations de l'information générée par l'assurance qualité

<i>Utilisateurs</i>	<i>Utilisations</i>
<i>Etat</i>	<i>Définir l'enseignement supérieur national</i> <i>Garantir la qualité de l'enseignement supérieur pour le public</i> <i>Assurer la qualité de la main-d'œuvre</i> <i>Choisir les établissements et les programmes qui recevront des fonds publics</i> <i>N'accepter dans la fonction publique que les diplômés sortant d'établissements accrédités</i> <i>Choisir les établissements qui recevront des fonds pour la recherche</i> <i>Utiliser plus généralement l'assurance qualité comme moyen de protection des consommateurs</i>
<i>Etudiants</i>	<i>Aider à choisir un établissement pour y faire ses études</i> <i>Permettre le transfert entre des établissements accrédités</i> <i>Permettre d'entrer en 2^e cycle dans un autre établissement que celui des études de 1^{er} cycle</i> <i>Aider à trouver un emploi</i>
<i>Employeurs</i>	<i>Assurer la qualification des employés</i>
<i>Organismes de financement</i>	<i>Choisir les établissements pouvant bénéficier d'un financement</i>
<i>Etablissement d'enseignement supérieur</i>	<i>Améliorer les informations et les données concernant un établissement</i> <i>Renforcer la planification institutionnelle</i> <i>Choisir d'adhérer à certains organismes</i> <i>Faciliter les mécanismes de transferts</i> <i>Garantir des étudiants qualifiés</i>

Source : Peace Lenn, M. 2004, p. 5.

Cette pratique devient de plus en plus courante à travers de l'Europe et influence les domaines d'assurance qualité : les programmes, les établissements et l'organisation de la recherche.

Juan Perellon déclare que « *league tables and rankings are established in several countries and widely published in books, newspapers, and magazines. They are seen as a means of allowing students, parents, and other interested actors to select the best place to study and, as such, they echo and promote the process of commercialisation of higher education* »²⁹¹.

Les utilisateurs potentiels ou bénéficiaires d'informations issues de l'assurance qualité - à l'intérieur du pays comme à l'extérieur - sont très divers et indépendamment des caractéristiques du système d'assurance qualité mis en place, ils ont leurs propres intérêts relatifs à son processus et à ses résultats. Selon Marjorie Peace Lenn, les principaux utilisateurs d'une assurance qualité sont l'Etat, les étudiants, les employeurs, les organismes de financement et les établissements d'enseignement supérieur²⁹².

Les organisations et les structures internationales sont aussi des utilisateurs des informations issues des processus d'assurance qualité. Elles les utilisent notamment lors de l'élaboration de la politique et des méthodes pour l'assurance qualité à l'échelle internationale, qui influencent les orientations et la mise en place de systèmes nationaux d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

3.3. La régulation supranationale de la qualité de l'enseignement supérieur

Dans le contexte de la mondialisation croissante, l'enseignement supérieur « is characterized by the growing importance of the knowledge society or economy ; the development of new trade agreements covering trade in education services ; innovations in the field of ICTs and education ; and the growth of different forms of cross-border higher education provision »²⁹³. Le développement des différents modes

²⁹¹ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 165.

[« *Les classements sont établis dans plusieurs pays et sont largement publiés dans les livres, les journaux et les magazines. Ils sont considérés comme des moyens permettant aux étudiants, aux parents et aux autres parties intéressées de choisir le meilleur endroit à étudier et, ainsi, ils propagent et promeuvent le processus de commercialisation de l'enseignement supérieur* »].

²⁹² PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004, p. 5.

²⁹³ UVALIC-TRUBBIC, S. 2008. The UNESCO/OECD guidelines for quality provision in cross-border higher education : UNESCO perspectives. In : Hernes, G. ; Martin, M. *Accreditation and the global higher education market*. IIEP Policy Forum No. 20. Paris : IIEP, 2008, p. 262.

[« *se caractérise par l'importance croissante de la société ou économie de la connaissance, le développement des nouveaux accords couvrant le commerce des services éducatifs, les innovations dans*

d'enseignement supérieur transnational comme la mobilité des étudiants, des programmes ou des établissements, a été accompagné par la diversification croissante de la fourniture de services sous formes de prestataires commerciaux, de filiales des universités étrangères, ainsi qu'au travers d'internet ; ces données nouvelles

« remettent en question les cadres nationaux existants d'assurance-qualité, d'homologation et de reconnaissance des qualifications, qui souvent ne couvrent pas les activités éducatives transnationales et l'enseignement privé. Cette situation est susceptible d'accroître le risque que les étudiants et apprenants soient victimes de prestataires sans scrupules qui proposent une formation de qualité médiocre et des qualifications d'une valeur limitée »²⁹⁴.

En parallèle de l'essor de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, plusieurs initiatives de coopération sont nées dans le domaine de l'assurance qualité, afin de partager des bonnes pratiques, d'harmoniser les approches et les procédures de l'évaluation de la qualité, aussi bien au niveau régional, qu'à l'international. De nombreux réseaux régionaux et internationaux d'agences d'assurance qualité ont ainsi été créés (cf. encadré n° 4).

Le besoin d'une régulation de la qualité de nature normative à l'échelle internationale a été cependant accentué à la suite de l'essor de la mondialisation, du développement de l'enseignement supérieur transnational et de l'Accord général sur le commerce des services²⁹⁵. « Le code de bonnes pratiques de l'UNESCO/Conseil de l'Europe pour la prestation d'un enseignement transnational » élaboré en 2001 et les « Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier » élaborés par l'UNESCO et l'OCDE en 2006 s'inscrivent dans ce cadre.

Les questions de la qualité et de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur sont présentes également dans l'agenda politique et les réformes envisagées en matière d'éducation au sein de l'Union européenne. Par l'adoption du Traité de Maastricht en 1992, l'UE s'est vue confier des compétences en matière éducative encadrées par le principe de subsidiarité. Les textes de la Commission européenne concernent d'une part l'assurance qualité (notamment dans le cadre du Processus de Bologne depuis 1999), et d'autre part l'interprétation générale du rôle des universités dans la société de la connaissance²⁹⁶.

le domaine de TIC et d'éducation et l'accroissement de la fourniture des différents formes d'enseignement supérieur transnational »].

²⁹⁴ OCDE, 2004. *Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur. Un défi international*. Paris : OCDE, 2004, p. 10.

²⁹⁵ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *External quality assurance in higher education: making choices*. Paris. IIEP, *Fundamentals of Educational Planning* 85.

²⁹⁶ CUSSO, R. 2006. La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5.

Encadré n° 4 - Les réseaux internationaux et régionaux de coopération des agences d'assurance qualité²⁹⁷

- **« International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE):** ce réseau a été fondé en 1991 et compte actuellement plus de 100 agences d'assurance de qualité et de diverses activités (bulletin d'information, la revue *Quality in Higher Education*, base de données, conférences internationales).
- **European Union – Latin America – Caribbean Higher Education Area (EULAC):** avec la Déclaration de Paris en 2000, les Etats membres de l'UE, l'Amérique latine et les Caraïbes voulaient créer un espace commun de l'enseignement supérieur enfin de renforcer la mobilité, créer des systèmes de crédit comparables pour la reconnaissance des qualifications, échanger les expériences en gestion, l'administration et l'évaluation des systèmes d'enseignement supérieur.
- **Iberoamerican Network for Accreditation and Quality in Higher Education Systems (RIACES):** 14 États ibéro-américains et d'Espagne ont signé une déclaration commune des ministres en 2002 pour la coopération transatlantique (partage des bonnes pratiques en matière d'accréditation, création d'un glossaire).
- **Asia-Pacific Quality Network (APQN):** des agences d'assurance de la qualité d'Australie, Hong Kong, Inde, Indonésie, Iran, Japon, Nouvelle-Zélande, Philippines et Vietnam sont réunies pour mettre en place des systèmes et des agences d'assurance qualité fonctionnelles, ainsi que d'autres projets (le cadre de certification, l'enseignement et l'apprentissage à distance, l'e-learning, des indicateurs de performance, la reconnaissance mutuelle des agences d'assurance qualité, la participation des étudiants)
- **Association of Universities of Asia and the Pacific (AUAP) and Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) University Network (AUN):** l'assurance qualité est un thème central pour l'AUN et a amené à la création d'un sous-réseau AUNQANET.
- **Germany-Austria-Switzerland Accreditation Network (DACH):** est constitué des agences d'accréditation des pays parlant la langue allemande pour une

²⁹⁷ BERNHARD, A. 2012. *Quality Assurance in an International Higher Education Area A Case Study Approach and Comparative Analysis*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, 2012, pp.66-67.

reconnaissance mutuelle des décisions d'accréditation.

- **European Consortium for Accreditation (ECA):** depuis 2003, 13 organismes d'accréditation européens travaillent sur la reconnaissance mutuelle des décisions d'accréditation, un code de bonnes pratiques pour les organismes d'accréditation, des principes communs pour la sélection des équipes d'experts, la coopération avec les ENIC et NARIC, les procédures d'accréditation transfrontalières, les évaluations externes, le cadre européen des certifications (CEC), des outils d'information pour les décisions d'accréditation, les initiatives européennes, de nouveaux développements dans l'accréditation.
- **European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA):** depuis 1999, plus de 40 agences européennes d'assurance qualité travaillent sur des objectifs communs comme l'échange d'informations, de bonnes pratiques en matière d'assurance qualité, les Références et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG), le développement de l'expertise, le conseil et la préparation de décision politique dans le cadre du Processus de Bologne.
- **Nordic Quality Assurance Network in Higher Education:** Depuis EVA (Danemark), FINHEEC (Finlande), NOKUT (Norvège), le HSV (Suède) et le Ministère islandais de l'Education, de la Science et de la Culture travaillent ensemble sur les enjeux d'assurance qualité dans une perspective régionale.
- **Central and Eastern European Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEE Network):** en 2001, ce réseau a été créé en tant que sous-réseau régional de l'INQAAHE avec des membres tels que l'Autriche, Albanie, Bulgarie, République tchèque, Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Russie, Slovaquie, Slovénie, Hongrie, la Roumanie et Allemagne ».

Les conclusions du Conseil des ministres de l'éducation du 25 novembre 1991 concernant l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur constatent que

« l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé dans l'enseignement supérieur est un souci commun à tous les États membres et à tous les établissements d'enseignement supérieur de la Communauté européenne. L'importance croissante de la dimension européenne en général, et plus

particulièrement la création d'un marché unique, entraîneront une plus grande diversification des milieux intéressés par la qualité dans l'enseignement supérieur dans tous les États membres »²⁹⁸.

Les ministres estiment qu'il est utile de mener une analyse des méthodes d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur appliquées dans les Etats membres et la mise en place de projets pilote, ainsi que d'éventuels instruments permettant de renforcer la coopération dans ce domaine. Un projet pilote européen sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur réalisé en 1994-1995, a servi de base pour la recommandation du Conseil de ministres sur la coopération, en matière d'assurance de la qualité dans l'enseignement. Il était demandé aux Etats membres « *de soutenir et, le cas échéant, de créer des systèmes transparents d'évaluation de la qualité... de fonder les systèmes d'évaluation de la qualité... d'encourager, si nécessaire, les établissements d'enseignement supérieur, en coopération avec les structures compétentes des Etats membres, à prendre les mesures de suivi appropriées* »²⁹⁹. □

En 2004, les recommandations du Conseil et du Parlement européen visent un certain nombre de mesures. Les Etats membres sont invités à assurer l'indépendance de fonctionnement des agences d'évaluation sur leur territoire, et qu'ils « *appliquent les critères de garantie de la qualité définis dans la recommandation du Conseil de septembre 1998 ainsi qu'un ensemble, accepté par tous, de normes, procédures et lignes directrices, à des fins d'évaluation* »³⁰⁰.

De même, il est recommandé « *d'exiger de tous les établissements d'enseignement supérieur opérant sur leur territoire qu'ils introduisent ou développent de rigoureux mécanismes internes de garantie de la qualité* » ; ils auront la liberté de « *choisir parmi les agences de garantie de la qualité ou d'accréditation figurant sur le registre européen une agence répondant à leurs besoins et leurs spécificités* »³⁰¹.

Il est indubitable que, à l'échelle européenne, c'est le Processus de Bologne qui représente la régulation supranationale de la qualité la plus élargie et la plus contraignante quant à son ampleur et à sa couverture géographique, puisque 48 pays y adhèrent actuellement. La dynamique d'harmonisation de la régulation de la qualité a pris, avec les étapes successives du développement du Processus de Bologne, une importance considérable pour ces pays adhérents.

²⁹⁸ COMMISSION EUROPEENNE. 1991. *Les conclusions du Conseil des ministres de l'éducation du 25 novembre 1991 concernant l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur* (91/C 321/02), Journal officiel des Communautés européennes, N° C 321/2 du 12 décembre 1991.

²⁹⁹ COMMISSION EUROPEENNE. 1998. *Rapport de la CE sur la mise en œuvre de la recommandation 98/561/CE du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur*, COM(2004) 620.

³⁰⁰ COMMISSION EUROPEENNE. 2004. *Recommandation du Conseil et du Parlement européen concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur*, COM(2004) 642.

³⁰¹ *Ibid.*

A l'origine, la Déclaration de Bologne fixait seulement des objectifs globaux dans le domaine de la qualité comme « *promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables pour les pays* »³⁰².

Encouragé par la Commission européenne et dans un esprit de coopération européenne, conformément à la recommandation du 24 septembre 1998 et au Processus de Bologne, avec la conscience du rôle crucial que jouent les systèmes d'assurance qualité pour garantir la possibilité de comparer les diplômes et contribuer à la mobilité académique au sein de l'enseignement supérieur européen, un Réseau européen de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA-European Network for Quality Assurance in Higher Education) a été créé en 2000.

Ce Réseau, transformé en association en 2004, a pour mission de contribuer à la garantie et à l'amélioration significative de la qualité de l'enseignement supérieur européen à un niveau élevé et servir comme force conductrice pour le développement de l'assurance qualité dans les pays membres du Processus de Bologne. Pour remplir cette mission, l'ENQA encourage la coopération entre les agences de l'assurance qualité, elle sert de « *think tank* » pour le développement des procédures et des systèmes d'assurance qualité, et elle favorise les échanges d'expériences et la dissémination des bonnes pratiques entre les établissements d'enseignement supérieur³⁰³.

Lors de la conférence ministérielle de Prague, des directives plus concrètes ont été formulées visant au renforcement de la coopération entre les systèmes d'assurance qualité dans le domaine de la qualité et de l'unification des procédures :

*« les ministres ont vivement appelé les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur, les agences nationales et le Réseau européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), en coopération avec les organismes correspondants des pays qui ne font pas partie de l'ENQA, à collaborer pour mettre au point un cadre de références et à diffuser les bonnes pratiques »*³⁰⁴.

Les ministres chargés de l'enseignement supérieur présents à la conférence suivante du Processus de Bologne, tenue à Berlin, sur la base des réalisations ainsi que des travaux

³⁰² DECLARATION DE BOLOGNE. 1999. *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*. Bologne, 19 juin 1999. Accès Internet :

http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_French.pdf

³⁰³ ENQA. *Mission Statement*, Accès Internet : <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-mission-statement/>

³⁰⁴ COMMUNIQUE DE PRAGUE, 2001. *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Prague, le 19 mai 2001. Accès Internet : http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2001_Prague_Communique_French.pdf

menés par l'ENQA, ESIB et EUA, ont souligné la nécessité de développer des critères et des méthodologies reconnus mutuellement en matière d'assurance qualité. L'engagement des ministres à soutenir le développement de l'assurance qualité au plan des établissements et au plan national, ainsi qu'européen, devient donc plus formel :

« Ils [les ministres] conviennent donc que d'ici à 2005, les systèmes nationaux de garantie de la qualité devraient inclure :

- une définition des responsabilités des organismes et institutions concernés
- une évaluation des programmes ou des établissements, qui inclut l'évaluation interne, l'examen externe, la participation des étudiants et la publication des résultats
- un système d'accréditation, de certification ou de procédures comparables
- la participation, la coopération et la mise en réseau internationales »³⁰⁵.

Au plan pratique, un mandat a été donné à l'ENQA, d'élaborer - en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB - une série de références, de procédures et de lignes directrices pour l'assurance qualité ainsi que de « ... rechercher les moyens pour mettre en place un système adéquat d'examen par les pairs pour les agences et organismes d'évaluation, et à rendre compte aux ministres via le Groupe de suivi du processus de Bologne en 2005 »³⁰⁶.

En mai 2005, les « Références et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur » (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*), ainsi élaborées ont été adoptées par les ministres des pays participants au Processus de Bologne. Ce document a pour but la mise en place de procédures de l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur et dans les organismes d'évaluation ou d'accréditation. Les références s'articulent autour des quelques principes fondamentaux :

- elles soulignent l'importance du développement d'une culture de la qualité propre à l'enseignement supérieur,
- elles respectent l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur,
- elles définissent le cadre des exigences - en termes de la transparence des processus et de l'indépendance des jugements et des appréciations - pour la conception et la mise en œuvre des politiques de l'assurance qualité interne et externe.

³⁰⁵ COMMUNIQUE DE BERLIN, 2003. *Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Berlin, le 19 septembre 2003. Accès Internet : http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2003_Berlin_Communique_French.pdf

³⁰⁶ *Ibid.*

Afin de présenter certaines bonnes pratiques, les références sont complétées de lignes d'orientation non normatives, qui proposent des approches possibles pour la mise en place de démarches qualités pertinentes dans les établissements (référentiel 1), dans les organismes d'évaluation concernant leurs méthodes (référentiel 2) et leur fonctionnement (référentiel 3).

Forte de la précédente expérience d'application et comme suite à de larges consultations, une version de références et lignes directrices, plus claire en termes de structure et faisant explicitement les liens avec les processus d'enseignement et d'apprentissage dans la partie concernant l'assurance qualité interne, ainsi qu'avec le cadre des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, a été adoptée lors de la conférence ministérielle tenue à Erevan en mai 2015. Adoptées par les pays adhérant au Processus de Bologne, ces références et lignes directrices s'imposent désormais à tous les systèmes d'enseignement supérieur et à l'ensemble de ces parties prenantes, notamment au travers de leur reprise par les structures chargées de garantie de la qualité, qui les ont incorporées dans le cadre national d'évaluation et assurance qualité de l'enseignement supérieur. La mise en place de l'assurance qualité sous forme de références et de critères à suivre constitue ainsi un ensemble de normes fortes, d'objectifs à attendre et de procédures à appliquer pour les atteindre. En ce sens, Sandrine Garcia analysant l'impact de l'introduction du livre de références du CNE, similaires aux références et lignes directrices d'ENQA, avance l'idée, que :

« elles inscrivent dans la définition de la qualité institutionnelle et de la compétence professionnelle des acteurs une conception particulière de l'enseignement supérieur : celui-ci doit être piloté par des équipes dirigeantes (et non pas être démocratiquement géré), il doit s'ajuster au monde de l'entreprise (et cela en intégrant les acteurs), il doit privilégier avant tout l'insertion professionnelle des étudiants, s'ajuster au marché du travail, soumettre les enseignants-chercheurs à une évaluation de leurs pratiques par les étudiants et à la valorisation de leurs recherches par les établissements (inscription des recherches dans la politique d'établissement, etc.) ... « les critères de qualité introduisent une véritable révolution dans le métier d'universitaire. Ils séparent les « responsables » des autres enseignants-chercheurs et imposent à ces derniers une définition particulière de leur activité scientifique et pédagogique – que les premiers ont la charge de faire appliquer »³⁰⁷.

Comme le souligne le rapport relatif à la mise en application du Processus de Bologne, les systèmes d'assurance qualité interne sont orientés par les procédures qu'imposent les organes d'assurance qualité externe³⁰⁸. Au niveau des établissements, il s'agit ainsi de l'application à

³⁰⁷ GARCIA, S. 2006. L'assurance qualité un outil de régulation du marché de la formation supérieur et de gestion des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 81.

³⁰⁸ EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015. *The European Higher Education Area in 2015 : Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

la fois des standards, des critères et des indicateurs, qui définissent un cadre global du fonctionnement académique. Lors de la conférence de Bergen, les ministres ont adopté le cadre global de qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur :

« constitué de trois cycles (incluant la possibilité, au plan national, de qualifications intermédiaires), de descripteurs génériques pour chaque cycle fondés sur des résultats de formation et des compétences, et de fourchettes de crédits pour les premier et second cycles. Nous nous engageons à élaborer des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global de qualifications de l'EEES d'ici à 2010, et à avoir commencé cette tâche d'ici à 2007. Nous demandons au groupe de suivi de faire rapport sur la mise en œuvre du cadre global et ses développements ultérieurs »³⁰⁹.

Le cadre de qualifications national ainsi élaboré permet de spécifier les résultats d'apprentissage pour chaque cycle d'études en termes de connaissances, compétences et capacités, qui servent de base à l'amélioration de la qualité des qualifications au sein des pays et à l'international³¹⁰. La conférence de Bergen a également validé l'idée de la création d'un registre des agences d'assurance qualité dans la zone des pays adhérant au Processus de Bologne :

« Nous accueillons favorablement le principe d'un registre européen d'agences d'assurance qualité fondé sur une évaluation nationale. Nous demandons que les modalités d'application soient davantage développées par l'ENQA en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB et fassent l'objet d'un rapport à notre intention auprès du groupe de suivi. Nous soulignons l'importance de la coopération entre les agences reconnues au plan national dans le but de renforcer la reconnaissance mutuelle des décisions en matière d'accréditation ou d'assurance qualité »³¹¹.

Suite à une décision officielle lors de la conférence tenue à Londres en 2007, le Registre européen des agences d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (*European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)*) a été fondé par les ENQA, ESU, EUA et EURASHE, en 2008. Il a pour but de présenter une information objective sur les agences d'assurance de la qualité qui fonctionnent en Europe et ainsi que d'assurer leur « qualité » :

« des mandats, définissant les qualités d'une bonne agence, devront être établis en même temps que des procédures et lignes directrices pour ce type d'examen. Un système d'examen devra être élaboré, avec des vérifications et bilans entre les différents acteurs concernés : universités, étudiants, partenaires

³⁰⁹ COMMUNIQUE DE BERGEN. 2005. *L'espace européen de l'enseignement supérieur - réaliser les objectifs*. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 Mai 2005, p. 2. Accès Internet :

http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2005_Bergen_Communique_French.pdf

³¹⁰ HENDRIKS, B. 2008. Regional integration process and their dynamics for external quality assurance : what can other regions learn from the Bologna Process ?. In : Hernes, G. ; Martin, M. *Accreditation and the global higher education market*. IIEP Policy Forum No. 20. Paris : IIEP, 2008.

³¹¹ COMMUNIQUE DE BERGEN, *Ibid.*

sociaux et organismes professionnels, gouvernements et agences. Ce registre signifie que les actuels et futurs membres de l'ENQA et d'autres agences opérant en Europe feraient eux-mêmes l'objet d'une certification de la qualité et d'une évaluation »³¹².

Ce Registre fournira aux établissements d'enseignement supérieur les possibilités de choisir, dans la limite des législations nationales, les agences faisant partie de ce registre. La création de ce registre permet de disposer progressivement d'un instrument pour évaluer et garantir la qualité des agences d'assurance qualité européennes. L'inscription des agences dans le registre dépend de leur conformité aux « Références et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur » et présente donc une importance toute particulière dans la perspective de la transparence, et du développement de l'autonomie des établissements, ainsi que de la coopération visant l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen. A ce jour 40 agences européennes d'assurance qualité sont inscrites au Registre³¹³ (cf. tableau n° 18).

Tableau n° 18 - Liste des agences inscrites au Registre européen des agences d'assurance qualité de l'enseignement supérieur

Pays	Agence
Allemagne	ACQUIN - Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute
	AHPGS – Accreditation Agency in Health and Social Sciences
	AQAS - Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes
	ASIIN e.V.
	ECCE - European Council on Chiropractic Education
	EVALAG - Evaluation Agency Baden-Württemberg
	ZEVA - Central Evaluation and Accreditation Agency
	FIBAA - Foundation for International Business Administration Accreditation
Autriche	AQ Austria - Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria
Belgique	VLUHR QA - Quality Assurance Unit of the Flemish University and University Colleges Council
	AEQES - Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur
Croatie	ASHE - Agency for Science and Higher Education
Danemark	The Danish Accreditation Institution

³¹² COMMISSION EUROPEENNE. 2004. *Recommandation du Conseil et du Parlement européen concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur*, COM(2004) 642.

³¹³ EQAR. 2015. *Quality Assurance Agencies Registered on EQAR*.
Accès Internet : <https://www.eqar.eu/register/search.html>

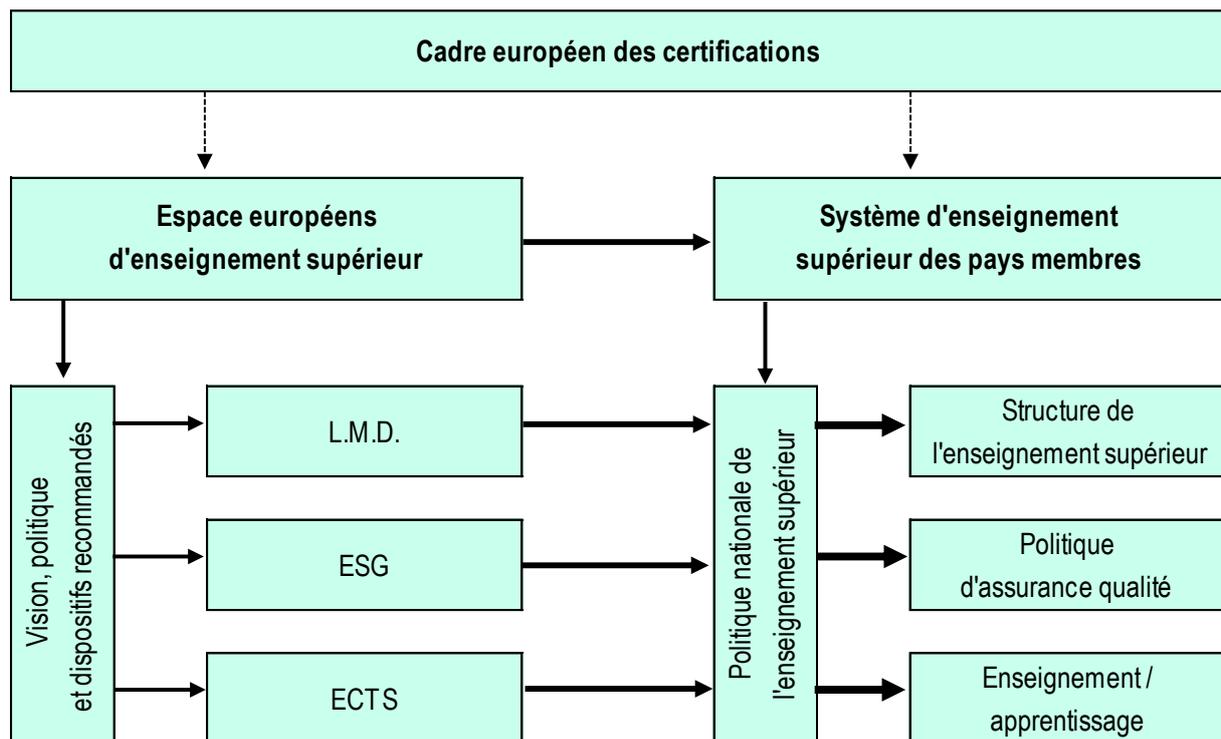
Espagne	AAC-DEVA - Andalusian Agency of Knowledge, Department of Evaluation and Accreditation
	ACSUCYL - The Quality Assurance Agency for the University System in Castilla y León
	ANECA - National Agency for the Quality Assessment and Accreditation of Spain
	AQU - Catalan University Quality Assurance Agency
	FMID - Fundación para el Conocimiento Madrimasd
	Unibasq - Agency for Quality of the Basque University System
	ACSUG - Agency for Quality Assurance in the Galician University System
Estonie	EKKA - Estonian Higher Education Quality Agency
Finlande	FINEEC - Finnish Education Evaluation Centre
France	CTI - Engineering Degree Commission
	HCERES - High Council for Evaluation of Research and Higher Education
Irlande	QQI - Quality and Qualifications Ireland
Kosovo	KAA - Kosovo Accreditation Agency
Lituanie	SKVC - Centre for Quality Assessment in Higher Education
Norvège	NOKUT - Norwegian Agency for Quality Assurance in Education
Pays-Bas	EAPAA - European Association for Public Administration Accreditation
	NVAO - Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders
	QANU - Quality Assurance Netherlands Universities
Pologne	PKA - Polish Accreditation Committee
Portugal	A3ES - Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education
Roumanie	ARACIS – Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education
Royaume Uni	BAC - British Accreditation Council for Independent Further and Higher Education
	QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education United Kingdom
Serbie	CAQA - Commission for Accreditation and Quality Assurance
Slovénie	SQAA - Slovenian Quality Assurance Agency
Suisse	IEP - Institutional Evaluation Programme

Source : Site de l'EQAR.

L'application des Références et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur d'ENQA, combinée avec les autres outils du Processus de Bologne et le cadre des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, a un impact important sur les établissements et les instruments de la gouvernance de l'enseignement supérieur. Roser Cussó, analysant la recommandation adressée aux Etats

membres, estime que « d'accepter les évaluations réalisées par chacune des agences de garantie de la qualité et d'accréditation répertoriées dans le registre européen comme une base de décision pour l'octroi d'agrèments ou de subventions aux établissements de l'enseignement supérieur, y compris sur des questions telles que leur éligibilité pour des bourses d'études ou prêts aux étudiants »³¹⁴ met en avant le fait qu'il se crée ainsi des liens entre l'assurance qualité et les modes de gestion et de financement³¹⁵. Ce cadre européen de régulation de la qualité influence directement la politique et les mécanismes d'assurance qualité dans les pays adhérents. Le schéma n° 12 représente schématiquement l'influence de ses principaux dispositifs sur la politique, la structure, ainsi que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage des systèmes d'enseignement supérieur nationaux.

Schéma n° 12 - L'influence de la régulation européenne de la qualité sur l'enseignement supérieur national



³¹⁴ COMMISSION EUROPEENNE. 2004. *Recommandation du Conseil et du Parlement européen concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur*, COM(2004) 642.

³¹⁵ CUSSO, R. 2006. *La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne*. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5.

Cette influence grandissante de la politique européenne de l'enseignement supérieur, notamment à travers le Processus de Bologne, permet de constater que

« within the later establishment of EQAR – a register for quality assurance agencies operating in Europe – on could argue that the European higher education sector is becoming more similar to other sectors in society that have experienced increasing regulatory attempts from the European level ... As part of this development, one could argue that national governments have lost power and influence domestically as new agencies have had European standards to subscribe to and where they, as a consequence, have become more autonomous from the governments that created them. One could also argue that national governments have lost power at a European level as increasing professionalism and bureaucratization of the whole field of EQA »³¹⁶.

³¹⁶ MARAL, A. 2014. European Trends in Quality Assurance: New Agendas beyond the Search for Convergence. In : Amaral, A; Rosa, J. M. 2014. *Quality Assurance in Higher education. Contemporary Debates*. Palgrave Macmillan, 2014, p. 137.

[« Avec l'établissement récent de l'EQAR - un registre pour les agences d'assurance qualité opérant en Europe – on peut affirmer que le secteur de l'enseignement supérieur européen devient plus comparable à d'autres secteurs de la société qui ont été expérimentés par les tentatives de régulation au niveau européen... Comme faisant partie de ce développement, on peut affirmer que les gouvernements nationaux ont perdu du pouvoir et de l'influence au niveau national puisque les nouvelles agences ont eu à souscrire les standards européens et par conséquent, sont devenues plus autonomes des gouvernements qui les ont créées. On peut également affirmer que les gouvernements ont perdu du pouvoir au niveau européen à la suite de la professionnalisation et de la bureaucratization croissante de l'ensemble du domaine de l'EQA [Assurance qualité externe]].

Conclusion de la première partie

Les systèmes d'enseignement supérieur de nombreux pays ont subi, ces dernières années, d'importants changements sous l'influence d'un ensemble de facteurs de développements nationaux et internationaux, tels qu'une expansion quantitative, la diversification de leurs corps étudiants, comme des structures et des programmes, la baisse relative des fonds publics alloués, l'application des « nouvelles » technologies de communication et d'information, ainsi que la commercialisation croissante des services éducatifs.

Nous constatons que l'ensemble de ces changements influencent et modifient les relations entre les acteurs de l'enseignement supérieur et créent de nouveaux défis pour sa gouvernance, l'évaluation et la garantie de sa qualité. Les approches et le mode de régulation par l'Etat sont en évolution, afin de s'adapter aux nouvelles conditions et exigences et contribuer à faire face aux défis de la gouvernance de l'enseignement supérieur.

En utilisant la littérature spécialisée, nous avons décrit plusieurs modèles, mettant en avant les forces en présence, les structures, les relations, ainsi que les processus qui interviennent dans la gouvernance de l'enseignement supérieur.

Burton Clark explique le mode de coordination de l'enseignement supérieur par les interactions entre les trois principales parties en cause - l'Etat, l'oligarchie académique et le marché - dans un espace triangulaire. Il identifie ainsi trois cas de coordination extrêmes selon la position dominante de l'Etat, de l'oligarchie académique ou du marché, les plaçant aux sommets du triangle³¹⁷, tout en soulignant qu'en pratique, des modes de coordination coexistent sous plusieurs formes. Le triangle de coordination proposé par Burton Clark permet de décrire - comme résultats des interactions entre ces trois forces - la structure, les relations et les processus à travers lesquels la politique de la gouvernance d'un système d'enseignement supérieur donné est développée, appliquée et révisée. Considérant le rôle entrepreneurial des universités, il a suggéré en 1997 une quatrième force, l'auto-guidance hiérarchiquement organisée des leaders universitaires, qui peuvent intervenir - sous certaines conditions relatives à l'organisation et au fonctionnement entrepreneurial des

³¹⁷ CLARK, B. 1983. *The Higher Education System*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, p. 143.

universités - dans cette coordination, et amener à des transformations dans le système de l'enseignement supérieur³¹⁸.

Un autre modèle, proposé par Christine Musselin, décrit le caractère et la nature des relations d'interdépendance entre les universités, les autorités de tutelle et la profession, le tout s'inscrivant dans un cadre appelé configuration universitaire, qui détermine les modes de gouvernance adoptés par la tutelle, le type de gestion développée par les établissements et la régulation interne de disciplines³¹⁹.

Une configuration universitaire se caractérise par l'incomplétude de chacune de ses composantes et les interdépendances qui les lient d'une manière complémentaire. Ces interdépendances contribuent aux cohérences et aux compatibilités spécifiques à chacune des trois formes d'action collective. Du fait de cette incomplétude et de ces interdépendances au sein de la configuration universitaire, l'inertie ou l'action soutenue de l'une de trois forces limite ou impose, indépendamment ou simultanément, la transformation de deux autres. Selon le domaine et la nature de l'interdépendance, les universités, les autorités de tutelle et la profession peuvent ainsi avoir un rôle plus ou moins dominant, et nous considérons que c'est ce qui explique la relativité de leur pertinence au sein de la configuration.

Une configuration universitaire se caractérise également comme un cadre cognitif de perceptions, de représentations, de valeurs et de croyances, véhiculées par ses acteurs. Ce cadre cognitif détermine les interdépendances entre ces trois composantes, et si elles sont suffisamment prégnantes et stables, elles permettent à une configuration universitaire de ne pas subir un changement mécanique, automatique, qui serait une conséquence due aux aléas du contexte³²⁰.

Afin de décrire et d'analyser la gouvernance, Harry de Boer, Jürgen Enders et Uwe Scimank proposent de s'intéresser au mélange des différentes dimensions que l'on retient dans un système d'enseignement supérieur, à l'instar de l'utilisation d'un égaliseur musical. Les cinq dimensions ou « fréquences » sélectionnées sont la régulation d'Etat, le guidage des parties prenantes, l'auto-gouvernance académique et l'auto-gouvernance managériale. Selon ces auteurs, à un moment donné, chacune de ces dimensions a un rôle et une influence particulière dans l'enseignement supérieur, dont la gouvernance résulte de leur imbrication, qui étant indépendante, se combine avec les autres, composant ainsi différentes variations. Pour une

³¹⁸ CLARK, B., 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU and Elsevier Science Ltd. (Issues in Higher Education Series XVI), Oxford, p. 4.

³¹⁹ MUSSELIN, C. 2001. *La longue marche des universités françaises*. Paris : Presses universitaires de France, p. 170.

³²⁰ *Ibid.*, p. 173

gouvernance efficace et efficiente, conformément aux approches de la Nouvelle gestion publique (ouverture à la concurrence et aux règles du marché notamment), le mélange idéal des « fréquences » serait le suivant³²¹:

- la régulation d'Etat est de préférence réduite, mettant l'accent sur le contrôle des extrants,
- les rôles des parties prenantes et de l'auto-gouvernance doivent être dominants,
- l'influence de l'auto-gouvernance académique doit être faible.

Dans ces trois modèles appliqués à la gouvernance de l'enseignement supérieur, le rôle de l'Etat ne se limite donc pas à être un acteur parmi les autres. En fonction des objectifs du gouvernement, la régulation de l'enseignement supérieur se voit assigner des rôles et des dimensions spécifiques. Une régulation d'Etat dans l'enseignement supérieur se caractérise, nous le soulignons ici, par les efforts, les actions et les moyens déployés par un gouvernement pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés³²²; pour l'Etat, l'enseignement supérieur s'impose, en raison de son caractère de bien public et de l'importance de fixer des règles du jeu au niveau national, voir international. Cette régulation s'inscrit dans le cadre global de la politique publique d'un pays donné, dont la nature et l'évolution conditionnent le système de la gouvernance de l'enseignement supérieur dans son ensemble. C'est dans cette optique que les approches de la Nouvelle gestion publique ont connu des applications dans le secteur de l'enseignement supérieur, en considérant l'étudiant comme un client, dont les exigences et les besoins sont à satisfaire par l'offre de formation des établissements.

Des modèles de management du secteur privé sont utilisés afin de remplacer le mode collégial traditionnel de prise de décision, regardé désormais, et nous l'avons aussi souligné, comme lent et inefficace face à la demande croissante précisément d'efficacité et de transparence lors de la reddition des comptes par les universités. Les institutions d'enseignement supérieur sont ainsi amenées à s'ouvrir davantage vers l'extérieur et à appliquer les règles du secteur privé³²³. La mise en œuvre des approches de NGP affecte également les systèmes d'enseignement supérieur, avec, pour conséquence, des modifications dans les valeurs, la

³²¹ De BOER, H., ENDERS, J ; et SCIMANK, U. 2008. Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries. In : N. C. Soguel and P. Jaccard (eds.), *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht : Springer, 35–54, 2008.

³²² VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers.

³²³ AMARAL, A. et al. 2012. Higher Education Reforms in Europe : A Comparative Perspective of New Legal Frameworks in Europe. Chapter 35 In : A. Curaj et al. (eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, Dordrecht Heidelberg New York London : Springer, 2012.

relation entre les universités, l'Etat et la société³²⁴, mais aussi dans leur fonctionnement désormais plus autonome et soumis de plus en plus aux règles du marché.

Et ce rôle régulateur de l'Etat lui aussi a changé, nous l'avons constaté : les règles du marché sont appliquées pour influencer « les marchés » d'enseignement supérieur et définir les conditions de base, la structure de ce marché et sa conduite³²⁵, tout en privilégiant, de plus en plus, l'utilisation des outils juridiques de la régulation indirecte et incitative³²⁶. Les gouvernements octroient aux établissements d'enseignement supérieur plus d'autonomie - substantive que procédurale³²⁷ - en demandant de plus en plus de reddition des comptes sur l'utilisation des fonds publics alloués, une efficacité et une efficience plus grandes dans leur fonctionnement, ainsi qu'une garantie de qualité de leurs prévisions.

La théorisation de la qualité de l'enseignement supérieur se heurte à plusieurs difficultés d'ordre méthodologique et pratique. Nous avons précisé que ces difficultés sont d'abord conditionnées par le caractère philosophique, complexe et multidimensionnel du concept global de qualité : concept qui signifie la manière d'être³²⁸, la supériorité ou l'excellence dans le langage courant, de ce qu'un objet possède, ses caractéristiques ; mais c'est aussi une notion qui désigne un statut social, civil ou juridique³²⁹, etc. La qualité acquiert différentes significations selon les circonstances et dans le temps, mais aussi selon la personne ou la structure en charge de sa définition. Dans la littérature spécialisée, la qualité est définie comme l'excellence, la valeur, la conformité aux spécifications, la conformité ou même un dépassement des attentes des consommateurs³³⁰. Mais nous tenons à répéter, et c'est un paradoxe, qu'elle est connue, perçue et sentie par tous, mais qu'elle est difficilement définissable³³¹ et saisissable³³².

³²⁴ AMARAL, A. et al. 2012. Higher Education Reforms in Europe : A Comparative Perspective of New Legal Frameworks in Europe. Chapter 35 In : A. Curaj et al. (eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, Dordrecht Heidelberg New York London : Springer, 2012.

³²⁵ DILL, D. 1997. Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, Vol. 10, No 3/4, International Association of Universities, 1997.

³²⁶ VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers.

³²⁷ BERDAHL, R. 1990. Academic freedom and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15(2).

³²⁸ CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL). *Qualité* [archive]. Accès Internet : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/qualit%C3%A9>

³²⁹ MISPELBLUM, F. *Au-delà de la qualité Démarche qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris : Syros, La collection «Alternatives sociologiques», 1995.

³³⁰ REEVES, C.A. & BEDNAR, D.A. 1994. Defining Quality: Alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), pp. 419-445.

³³¹ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assesment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

La qualité dans l'enseignement supérieur se caractérise aussi comme un concept multidimensionnel, multiniveau, puisqu'elle s'applique aux différents aspects de l'enseignement supérieur, missions, objectifs, normes spécifiques pour une institution ou un programme donné. Elle prend en compte les intérêts des parties prenantes et acquiert différents sens selon les références, intrants, processus ou extrants³³³. De ce fait, sa définition pose alors plusieurs problèmes. D'abord, c'est l'absence d'un consensus sur les objectifs de l'enseignement supérieur et le caractère complexe de son processus qui rend sa conceptualisation difficile³³⁴, car elle reflète les intérêts particuliers des parties prenantes impliquées³³⁵ - les étudiants, les établissements, les enseignants, le gouvernement ou les employeurs – chacun ayant une croyance, une perception ou un point de vue différents de la qualité, susceptibles d'évoluer dans le temps³³⁶. Par conséquent, il s'agit de différentes conceptions de différentes choses, mais sous le même label de qualité³³⁷. En même temps, en raison du caractère complexe et multidimensionnel de l'enseignement supérieur, il y a plusieurs qualités liées à ces différents facteurs : qualités des intrants, du processus et des extrants.

De nombreuses définitions de la qualité académique ont été données. Lee Harvey et Diana Green les ont résumées en cinq approches distinctes mais liées entre elles, complétées ensuite et résumées en 2006 par Lee Harvey en six approches³³⁸ : qualité considérée comme exceptionnelle, perfection ou cohérence, conformité à l'objectif visé, conformité de l'objectif visé, rapport qualité-prix, transformation³³⁹. Ces différentes approches ont été, par la suite, encore davantage complétées dans le glossaire de l'UNESCO sur la qualité et

³³² GREEN, D. 1994. What is Quality in Higher Education ? Concepts, Policy and Practice. In : Green, D. *What is Quality in Higher Education ?* (p. 3-20). Buckingham and Bristol: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

³³³ VLĂȘCEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PÂRLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES.

³³⁴ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE.

³³⁵ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

³³⁶ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES. 1993. *Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993.

³³⁷ HARVEY, L.; GREEN, D. 1993. Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Volume 18, No. 1. p. 9-34.

³³⁸ HARVEY, L., 2006, Understanding quality. In: Froment, E. et al. (Eds.): *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. Brussels: EUA/Berlin: Raabe. B 4.1-1. p. 6.

³³⁹ HARVEY, L.; GREEN, D. 1993. *Ibid.*, p. 11.

l'accréditation³⁴⁰. La préférence pour une conception particulière de la qualité de l'enseignement supérieur, dans son application, est conditionnée par l'évolution de la qualité selon des conditions spécifiques (politique publique appliquée à l'enseignement supérieur, mode de gouvernance, contexte et héritage socio-culturel et historique etc.) avec cependant une attention importante portée, aux dires de plusieurs chercheurs, aux approches de conformité vis-à-vis de l'objectif visé (« fitness for purpose ») et au rapport qualité/prix (« value for money »)³⁴¹.

En raison des difficultés à trouver une définition de la qualité de l'enseignement supérieur qui soit absolue et universellement reconnue, on peut appréhender cette qualité comme le résultat d'une « négociation » entre les perceptions des différentes parties prenantes, portant sur les exigences, et le contenu du concept de qualité obtenu de manière consensuelle³⁴². L'existence d'un tel consensus en faveur d'une conception de la qualité permet de prendre en compte les intérêts et les besoins des différentes parties prenantes. Cette conception est aussi nécessaire du point de vue de la mise en pratique du concept de la qualité adopté par un organisme d'assurance qualité³⁴³.

La notion d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, à l'instar de celle de la qualité, fait l'objet de plusieurs conceptions selon les chercheurs et les organismes intéressés, en fonction de la période et du contexte national donné. En même temps, malgré la diversité d'approche de la conceptualisation de l'assurance qualité, elle peut être résumée comme une activité systématique, structurée et régulière en termes d'évaluation, maintenance, suivi et d'amélioration de la qualité des intrants, du processus et des extrants de l'enseignement supérieur. De ce fait, nous retiendrons qu'elle possède certains éléments fondamentaux :

- La régularité et la continuité du processus, nécessaires à la fois pour l'amélioration dans le temps et la création de la confiance auprès de parties prenantes,
- L'utilisation de standards (références ou normes - les exigences minimales requises à satisfaire), critères (mesures pour le jugement de seuil des standards à atteindre), indicateurs de performance (qualitatifs ou quantitatifs) et données

³⁴⁰ VLĂSCLEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PÂRLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES.

³⁴¹ BERNHARD, A. 2012. *Quality Assurance in an International Higher Education Area A Case Study Approach and Comparative Analysis*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, 2012.

³⁴² VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

³⁴³ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE.

statistiques comme outils pour l'évaluation de l'efficacité/efficience d'un établissement ou programme, ainsi que pour poser un jugement,

- Une application à deux niveaux : l'assurance qualité interne (par le biais d'autoévaluation de l'établissement et/ou du programme par ses acteurs) et l'assurance qualité externe (à l'aide d'examen et jugement des pairs),
- Les principaux objectifs ou finalités : le contrôle (vérification externe par rapport à des normes ou des critères prédéfinis applicables à tous les établissement/programme) et l'amélioration (implication active et continue du personnel d'établissement dans le processus d'évaluation, et perfectionnement continu de l'apprentissage et de l'ensemble des résultats³⁴⁴) de la qualité, ainsi que la reddition des comptes (la responsabilité des établissements pour le service qu'ils offrent et pour l'argent public alloué, la présentation de prévisions selon lesquelles le programme d'études sera organisé et exécuté correctement, la généralisation de l'information publique destinées aux parties prenantes³⁴⁵).

Les différentes perceptions de la qualité par les parties prenantes et leurs divers objectifs poursuivis façonnent, nous l'avons dit, la mise en œuvre pratique de l'assurance qualité. Trois mécanismes - évaluation, audit et accréditation de la qualité - sont les plus utilisés par les systèmes d'assurance de la qualité³⁴⁶ en fonction du contexte national, des traditions et du mode de gouvernance de l'enseignement supérieur.

L'évaluation, ou examen de la qualité, est l'activité d'évaluation externe (examen, mesure et jugement) de la qualité des établissements et/ou des programmes d'enseignement supérieur³⁴⁷, du processus d'enseignement et d'apprentissage, y compris des performances d'enseignement et des approches pédagogiques utilisées³⁴⁸. L'évaluation entraîne l'attribution d'une note, sous forme de jugements hiérarchisés, numériques (un pourcentage ou une courte échelle, par exemple, 1 sur 4), textuels (par exemple de A à F) ou descriptifs (excellent, bon, acceptable, inacceptable)³⁴⁹ accompagnés de recommandations destinées à l'amélioration de la qualité de

³⁴⁴ HARVEY, L., 2007. *Epistemology of quality*. Paper presented at the Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Toronto, April, 2007

³⁴⁵ *Ibid.*

³⁴⁶ KIS, V. 2005. *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris : OECD.

³⁴⁷ VLĂSCĂEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PĂRLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES.

³⁴⁸ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

³⁴⁹ PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance,

la composante évaluée. Cette évaluation est réalisée en tenant compte des références et critères établis à l'externe, des missions et des objectifs internes à l'établissement ou sur la base de l'ensemble de références et de critères définis mutuellement.

Le champ d'application de l'audit de la qualité concerne l'évaluation des mécanismes de l'assurance qualité. L'audit de qualité cherche ainsi à répondre à l'interrogation sur l'efficacité de l'assurance qualité, pour découvrir si les procédures destinées à garantir la qualité, les normes de préparations et les résultats sont en place³⁵⁰. L'audit de qualité permet donc d'identifier les forces et les faiblesses du système d'assurance qualité mis en place dans un établissement concernant i) la pertinence des procédures de qualité planifiées en relation avec les objectifs déclarés ; ii) la conformité des activités actuelles de qualité avec les plans ; iii) l'efficacité des activités dans la réalisation des objectifs déclarés³⁵¹.

L'accréditation de la qualité de l'enseignement supérieur a pour but d'apporter un jugement sur la garantie des standards de qualité, concernant un établissement et/ou un programme, prédéterminés comme seuil à attendre. La finalité de l'accréditation est donc la reconnaissance du fait que l'établissement ou le programme mérite un statut, exprimé par une décision de type oui/non ou admis/refusé³⁵², parfois avec une modulation possible (accréditation conditionnelle temporelle par exemple).

Lors de l'accréditation des programmes, l'accent est davantage mis sur les intrants, tels que le personnel académique et le contenu du curriculum (avec une composante consacrée également aux aspects institutionnels), tandis que l'accréditation institutionnelle se concentre principalement sur l'infrastructure globale, les capacités, les ressources matérielles et le personnel, ainsi que sur les programmes d'enseignement. L'accréditation institutionnelle s'intéresse également aux aspects managériaux et financiers de l'établissement³⁵³. L'accréditation est ainsi le mécanisme d'assurance qualité privilégié dans la majorité des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde, ceux de pays de l'OCDE et le mécanisme principal d'assurance qualité des établissements et/ou des programmes aux États-Unis. Dans les systèmes d'enseignement supérieur privilégiant l'accréditation comme mécanisme

Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004.

³⁵⁰ HARVEY, L. 2004-15. *Analytic Quality Glossary*.

³⁵¹ WOODHOUSE, D. 1999. Qualité et assurance-qualité. In : *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, OCDE, 1999, p. 35.

³⁵² VLĂSCĂEANU, L. ; GRÜNBERG, L. ; PÂRLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES.

³⁵³ HARVEY, L. 2004. The Power of Accreditation : Views of Academics. In : Di Nauta, P. ; Omar, P-L. ; Schade, A. ; Scheele J. P. (eds.), *Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives*. ENQA Workshop Reports 3. Helsinki : ENQA.

d'assurance qualité, le statut accordé à l'établissement ou au programme, une fois l'accréditation obtenue, a souvent un effet, soit sur l'autorisation de fonctionnement (garantie du niveau suffisant à tous égards pour autoriser le fonctionnement), soit sur les décisions à caractère financier (accès des étudiants aux bourses d'études ou octroi de financement/subvention publique)³⁵⁴. A travers cette reconnaissance formelle, l'accréditation remplit donc deux objectifs : l'évaluation en vue d'une amélioration, ainsi que l'assurance d'une transparence et d'une reddition des comptes au sein d'un système d'enseignement supérieur³⁵⁵.

La préférence pour un mécanisme d'assurance qualité s'inscrit dans le cadre de la politique globale d'assurance qualité d'un système d'enseignement supérieur donné, en lien avec les approches générales de la politique publique. Cette politique d'assurance qualité peut être définie à l'aide de choix politiques fondamentaux relatifs aux objectifs, aux types de contrôle, aux procédures et à l'utilisation des résultats d'un système d'assurance qualité. Nous avons mentionné que Juan Perellon propose de se référer aux cinq questions suivantes, permettant à l'Etat de prendre des décisions quant aux objectifs à poursuivre, l'organisation générale et les outils opérationnels du système d'assurance qualité souhaité³⁵⁶ :

1. « Objectifs : Quels objectifs et buts doit avoir la politique de l'assurance qualité ?
2. Contrôle : Qui doit contrôler le processus de l'assurance qualité ?
3. Domaines : Quels domaines doit couvrir l'assurance qualité ?
4. Procédures : Comment les procédures de l'assurance qualité doivent-elle être établies ?
5. Usages : Qui utilisent l'information collectée ? ».

Les réponses apportées à ces questions, et c'est aussi notre point de vue, permettent de définir les éléments constitutifs d'un système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et ils contribuent ainsi au développement et à la mise en œuvre d'une politique d'assurance qualité comme constituant un champ d'action publique.

La définition des objectifs politiques d'un système d'assurance qualité renvoie à un choix entre deux conceptions, sommative ou formative. L'objectif sommatif de la politique

³⁵⁴ WOODHOUSE, D. 1999. *Qualité et assurance-qualité*. In : Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur, OCDE, 1999.

³⁵⁵ PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004.

³⁵⁶ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 161.

d'assurance qualité consiste à lier les résultats des procédures d'assurance qualité à des conséquences immédiates spécifiques pour les unités – programmes et/ou établissements – évaluées, telles qu'un classement ou des mesures d'encouragement (octroi d'un statut, incitation d'ordre financier, etc.) ou de pénalisation sous forme de différentes restrictions.

Quant à la nature formative des objectifs d'une politique d'assurance qualité, elle privilège l'apprentissage et l'amélioration comme résultats des procédures d'assurance qualité mises en œuvre. Elle fait porter l'accent sur des aspects et des rôles purement formateurs du système d'assurance qualité et vise à l'identification des points faibles des composantes évaluées, ainsi qu'à l'amélioration progressive de la pédagogie et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur.

Nous estimons que force est de reconnaître que l'objectif sommatif de l'assurance qualité est davantage adapté aux objectifs des gouvernements, tandis que les établissements sont partisans de la nature formative d'assurance qualité³⁵⁷. En effet, face aux défis créés par les récents développements du secteur de l'enseignement supérieur par les dispositifs du Processus de Bologne, l'Etat a besoin de procédures qui lui permettent d'initier et d'accompagner les changements spécifiques souhaités dans l'enseignement supérieur, véritable secteur de l'action publique. Cette tendance aboutit nécessairement à la perte progressive du poids des objectifs formatifs d'assurance de la qualité, ce que l'on observe dans la plupart des pays de l'OCDE qui mettent l'accent sur la dimension sommative - orientée vers la reddition des comptes - de leur système d'assurance qualité³⁵⁸.

La préférence pour un objectif sommatif ou formatif aura une conséquence directe sur la nature des mécanismes et des instruments d'assurance qualité à développer et à utiliser. Quant à la finalité de l'accréditation, elle est plus adaptée à la réalisation de l'objectif sommatif d'assurance qualité ; et de ce fait, elle est préférée par les systèmes d'assurance qualité, ayant opté pour un objectif politique sommatif³⁵⁹.

Répondre à cette question sur ce choix fondamental : « *Qui doit contrôler le processus de l'assurance qualité ?* » consiste à décider quel sera organisme en charge de l'application de la politique et du contrôle de l'assurance qualité envisagés. Théoriquement, dans les cas

³⁵⁷ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

³⁵⁸ OECD, 2008. Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality, Volume 1, Paris : OECD.

³⁵⁹ PERELLON, J. 2007. Assurance qualité et accréditation dans l'enseignement supérieur en Europe : point de situation dans un contexte changeant. In : Heldenbergh, A. (ed.) *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris : L'Harmattan, 2007.

extrêmes, le système d'assurance qualité peut être créé, mis en place et géré soit pas les autorités publiques, soit par les établissements d'enseignement supérieur ou des organismes professionnels/privés. En réalité, des solutions intermédiaires sont couramment mises en oeuvre, déterminant le cadre global de la répartition des compétences et des responsabilités pour l'application des procédures de l'assurance qualité, ainsi que des formes de relations entre les établissements d'enseignement supérieur, les autorités politiques et les autres parties prenantes socio- économiques impliquées. En même temps, nous soulignons que la tendance récente montre que les agences d'assurance qualité ont été créées à l'initiative des pouvoirs publics et elles assurent avant tout un service public³⁶⁰, puisque indépendamment du niveau d'affiliation administrative avec les pouvoirs publics, il est important que le gouvernement soutienne le processus de l'assurance qualité, nécessaire à son efficacité.

Lors de l'élaboration d'une politique d'assurance qualité, l'Etat est censé, en concertation avec d'autres parties prenantes, faire un choix sur le champ - programmes d'enseignement, organisation générale des établissements et des activités de la recherche - que doit couvrir l'assurance qualité. Lorsque le domaine d'analyse des systèmes d'assurance qualité est l'établissement, sont inclus tous les aspects managériaux et académiques de son organisation, le degré de conformité de ses missions/objectifs, les ressources disponibles, ainsi que le processus mis en oeuvre par rapport à des normes prédéfinies ou la vérification de la conformité de l'ensemble du système vis-à-vis de l'objectif visé.

Les systèmes d'assurance qualité centrés sur les programmes s'intéressent à leur conformité aux normes et aux critères liés au curriculum, au processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'aux attentes des professionnels quant aux qualifications de diplômés³⁶¹. Il convient de noter que la frontière entre ces deux approches d'assurance qualité selon le domaine visé n'est pas rigide, ces dernières étant étroitement liées.

Le choix des *procédures d'assurance qualité* conditionne donc la mise en oeuvre pratique la politique adoptée et des objectifs choisis. Il s'agit de faire un arbitrage concernant le niveau du poids de chacun des éléments faisant partie de trois couples opposés que sont : les procédures orientées vers les résultats contre le processus ; les procédures internes contre celles qui sont externes et les méthodes qualitatives contre celles qui sont quantitatives³⁶². Il

³⁶⁰ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE.

³⁶¹ *Ibid.*

³⁶² PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality*

convient également de réfléchir aux moyens et aux outils permettant la mise en pratique des procédures choisies.

Les procédures orientées vers des résultats se heurtent à des difficultés d'identification et de mesure dues au critère subjectif des résultats de l'enseignement supérieur. Pour surmonter ces difficultés, les résultats considérés comme objectifs doivent être vérifiables et mesurables à l'aide de critères et par rapport à des standards prédéterminés/préétablis.

Les procédures orientées vers les processus - une partie essentielle pour l'autoévaluation - se centrent sur l'organisation et le déroulement selon lesquels l'enseignement est délivré ou la recherche est organisée. L'idée est de mesurer, à l'aide d'évaluations formelles et informelles, l'efficacité du processus par rapport aux objectifs fixés, toujours par rapport à des standards préétablis.

Le choix méthodologique concernant la nature interne ou externe de l'assurance qualité renvoie à la question des différentes étapes de procédures et aux acteurs qui peuvent y être impliqués. Lors de l'exercice, de la mise an application des mécanismes, de l'assurance qualité interne, il faut veiller à ce que l'autoévaluation ne soit pas trop descriptive, et que le personnel concerné se sente partie prenante au processus. Quant aux procédures d'analyse externe, les points cruciaux sont la garantie de l'impartialité et les compétences des pairs, qui agissent en tant qu'examineurs externes. Ici encore, nous souhaitons souligner que force est de constater que les procédures imposées par les organes d'assurance qualité externe orientent les procédures d'assurance qualité interne, ce qui consiste en un instrument de régulation de l'enseignement supérieur par l'Etat.

La dichotomie de l'utilisation des procédures quantitatives ou qualitatives renvoie à l'arbitrage du poids alloué aux données quantitatives et au jugement par les pairs, ainsi qu'aux complications de leurs interprétations. Donc, malgré l'utilité des indicateurs de performance, il est recommandé de les interpréter avec prudence dans le contexte de l'enseignement supérieur³⁶³. De la même manière, la question se pose quant aux critères selon lesquels l'évaluation des pairs est faite. Il convient également, c'est notre point de vue, de ne pas prétendre définir des critères universellement applicables. Les critères à appliquer lors de l'examen par les pairs doivent, de préférence, être identifiés par les experts en fonction des objectifs institutionnels et de ceux des programmes décrits dans l'autoévaluation.

Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer

³⁶³ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assesment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

Il convient de noter que la préférence pour une procédure particulière est fortement conditionnée par le rôle et les objectifs politiques assignés à l'assurance qualité en lien avec le contexte national de l'enseignement supérieur et ses enjeux de développement³⁶⁴. En même temps, il est important que, lors de choix politique d'assurance qualité quant aux procédures, un équilibre entre les procédures quantitatives ou qualitatives soit trouvé en fonction des buts de la régulation, traduits dans les objectifs politiques d'assurance qualité, l'objet de l'analyse et les intérêts des acteurs qui y sont impliqués.

Concernant les procédures d'assurances qualité, un aspect important est lié à leur caractère volontaire ou obligatoire, car cela a un impact direct sur le niveau de participation des établissements. Nous avons précisé que les raisons de rendre l'assurance qualité obligatoire ou volontaire sont très diverses et varient selon le contexte culturel et politique, dans lequel l'enseignement supérieur considéré est mis en œuvre, et elles s'inscrivent nécessairement dans le cadre des priorités de la gouvernance de l'enseignement supérieur. En ce sens, nous avons souligné que l'évolution de l'assurance qualité est marquée par la tendance à remplacer les procédures volontaires par des procédures obligatoires³⁶⁵.

L'utilisation de l'information générée par l'assurance qualité est directement liée aux objectifs généraux des politiques d'assurance qualité et elle dépend des approches générales existant dans les autres domaines de la politique publique, notamment concernant la reddition des comptes. A part la société dans son ensemble, selon Marjorie Peace Lenn, les principaux utilisateurs d'une assurance qualité sont l'Etat, les étudiants, les employeurs, les organisations de financements et les établissements d'enseignement supérieur³⁶⁶.

Les développements récents intervenus dans le secteur de l'enseignement supérieur ont créé une plus grande nécessité d'échange d'expérience et de coopération dans la gouvernance de l'enseignement supérieur et de l'évaluation de sa qualité en particulier. Nous avons montré que des initiatives et des réseaux regroupant les structures et les organisations impliquées dans l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur ont été ainsi créés à l'échelle

³⁶⁴ WESTERHEIJDEN, D. 2007. States and Europe and Quality of Higher Education. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer.

³⁶⁵ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer

³⁶⁶ PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004.

mondiale et régionale. Ces réseaux exercent une influence, par le biais du partage de bonnes pratiques, par l'harmonisation des approches et des procédures de l'évaluation de la qualité, sur les systèmes nationaux d'assurance qualité. En ce sens, le Processus de Bologne représente la régulation supranationale de la qualité la plus élargie et la plus contraignante en termes d'ampleur et de couverture géographique.

Nous avons présenté les trois dispositifs adoptés dans le cadre du Processus de Bologne qui affectent particulièrement les systèmes nationaux d'assurance qualité des pays adhérents. D'abord, c'est l'adoption des « Références et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur » (ESG), qui constitue un ensemble de normes fortes, des objectifs et des procédures à appliquer pour les atteindre. Et, répétons-le, l'application de ces références et lignes directrices a directement structuré non seulement les systèmes nationaux d'assurance qualité externe, mais aussi les systèmes internes³⁶⁷.

Le deuxième dispositif adopté est celui du cadre global de qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur, portant sur la description des qualifications de l'enseignement supérieur, destiné à spécifier les résultats d'apprentissage pour chaque cycle d'études en termes de connaissances, compétences et capacités, qui servent de base pour l'amélioration de la qualité de qualifications au sein du pays et à l'international³⁶⁸. Ce qui correspond aussi à une grande avancée.

Le Registre européen des agences d'assurance qualité de l'enseignement supérieur constitue le troisième dispositif d'influence supranationale sur les systèmes d'assurance qualité nationaux. Avec cette création, le Processus de Bologne dispose d'un instrument pour évaluer et garantir la qualité des agences d'assurance qualité européennes, puisque l'inscription des agences dans le registre dépend de leur conformité aux « Références et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur ».

L'application de ces dispositifs, combinés avec les autres éléments du Processus de Bologne, constitue donc, à l'évidence, une régulation supranationale puissante et elle oriente largement les politiques nationales d'assurance qualité, ainsi que les systèmes d'enseignement supérieur des pays adhérents, comme l'Arménie dont l'analyse du système d'enseignement supérieur et ses défis fera l'objet de la seconde partie.

³⁶⁷ EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015. *The European Higher Education Area in 2015 : Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

³⁶⁸ COMMUNIQUE DE BERGEN. 2005. *L'espace européen de l'enseignement supérieur - réaliser les objectifs*. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 Mai 2005

Deuxième partie: Le système d'enseignement supérieur arménie: entre l'héritage soviétique et le Processus de Bologne

Chapitre 4 : Le contexte de l'enseignement supérieur en Arménie et son évolution

Ce chapitre s'intéressera aux transformations de l'enseignement supérieur arménien qui se sont produites ces trois dernières décennies. Le chapitre débutera par un bref aperçu historique sur l'enseignement supérieur arménien. Ensuite, seront étudiées les principales caractéristiques du système durant l'époque de l'Arménie soviétique, ses atouts et ses limites, afin de mieux situer les récentes évolutions. Ces changements seront abordés en mettant l'accent sur l'évolution de l'enseignement supérieur en Arménie depuis son indépendance en 1990, en trois étapes, selon le caractère des développements contextuels, juridiques et structurels, intervenus dans le secteur.

4.1. Un aperçu historique sur l'enseignement supérieur arménien

En Arménie, comme dans d'autres pays, l'évolution de l'enseignement supérieur est étroitement liée au processus de création et de développement des établissements éducatifs nationaux dans le contexte du développement socio-économique et culturel du pays.

Les origines de l'enseignement supérieur arménien remontent au début du cinquième siècle quand, grâce aux efforts de Catholicos Sahak I^{er} Partev et de Mesrop Machtots³⁶⁹, des établissements d'enseignement ont été créés dans tout le pays. Outre les écoles ordinaires, des lycées, véritables centres de formation de haut niveau, ont été fondés auprès des monastères.

³⁶⁹ Le titre de catholicos est un titre équivalent à celui de patriarche porté par des dignitaires de l'Église apostolique arménienne. Saint Mesrop Machtots est le moine créateur en 405 de l'alphabet arménien.

Outre des serviteurs d'église, des enseignants, des clercs, des grammairiens, des scribes, des traducteurs y ont été formés. Sous certaines réserves, on peut même les considérer comme des établissements d'enseignement supérieur à l'époque.

Du 9^{ème} au 11^{ème} siècle, la prospérité du Royaume des Bagratides a favorisé le développement économique et culturel du pays. Le développement de la vie urbaine, la floraison du commerce et de l'artisanat créent une forte demande d'architectes, de constructeurs, de peintres, de décorateurs de toutes sortes et d'autres spécialistes. A cette époque, plusieurs écoles laïques et religieuses, appelées lycée, collège, séminaire de haut niveau, voient le jour dans les grandes villes et les complexes monastiques d'Arménie, etc.

Avec l'extension de l'enseignement laïque, de nouvelles disciplines en sciences exactes, sciences humaines et sociales ont été incorporées au contenu de la formation, telles que philosophie, arithmétiques, mathématiques, sciences naturelles, chronologie historique, astronomie, géométrie, musique et peinture, médecine etc. La collecte et la reproduction des œuvres concernant ces différentes sciences ont commencé à cette époque ; de nombreux livres, ouvrages et manuels autodidactiques ont été rédigés (en version originale ou traduite) relatifs à ces sciences et arts variés ; des modifications ont été apportées aux modes et aux méthodes d'enseignement.

Parmi les centres de grande renommée des régions centrales et du nord de l'Arménie figuraient les institutions fonctionnant auprès des monastères de Sanahin, Ani, Haghartsin, Haghpat, Metsopavank, Yerazgavors, Ketcharis, Bjni, Getik, Havutstar. La région de Vaspurakan était connue pour ses écoles de Van, Vostan, Aghtamar et Varaga, ainsi que celle de Syunik, pour ses centres d'éducation religieuse et laïque de Shaghat, Makenis, Tatev, Vorotna, Aprakunyats, Yerndjak, Sevan, Tanahat, Hermon, Ayriank et Gladzor.

Presque sans exception, ces centres de formation étaient à la fois des centres d'écriture car, outre les écoles, il y avait également des centres de production de manuscrits et des bibliothèques. Ces établissements préparaient non seulement des religieux, mais également des spécialistes dans les domaines des sciences, de la littérature, de la musique et de la peinture. Comme dans les séminaires des abbayes européennes, on y enseignait l'arithmétique, la grammaire, la rhétorique, les mathématiques, l'astronomie, la musique, la géométrie etc.

A partir du 13^{ème} siècle, dans cette Arménie qui était divisée en plusieurs principautés et qui se trouvait sous domination étrangère, la plupart des écoles quittèrent les villes pour s'installer auprès des monastères. Les monastères étaient volontairement construits sur des

emplacements inaccessibles pour parer à d'éventuelles attaques ennemies, ils détenaient des propriétés, et les villages qui leur appartenaient les servaient. Ces écoles monastiques préparaient des religieux, mais aussi des scribes, copistes, peintres, miniaturistes, architectes et enseignants dont avaient besoin les autorités laïques et religieuses. Elles se trouvaient sous la protection des familles nobles influentes et recevaient des dons généreux.

A cette époque, seule une petite partie de l'Arménie, la Syunik historique, se trouvait dans une situation relativement aisée. En 1280, le séminaire de Gladzor où enseignaient les savants les plus renommés, les plus compétents et les plus célèbres de l'époque, comme Nerses Mshetsi, Yessayi Ntshetsi, Davit le chef des maîtres, Tiratur et d'autres, est devenu université. L'université avait des facultés de Théologie, Ecriture intérieure et extérieure (internationale), Calligraphie (copie et illustration du livre) et Musicologie³⁷⁰.

Pendant les premières années du fonctionnement de l'école de Gladzor, Nerses Mshetsi et Yesayi Ntshetsi ont effectué un grand travail, en vue surtout de préparer des manuels pour les étudiants. A cette fin, ils ont organisé la reproduction des écrits originaux les plus importants ; souvent ils ont envoyé des copistes à Haghpat, à Yerznka, à Havuts Tar pour copier les manuscrits uniques qui étaient gardés dans ces monastères.

L'université avait pour objectif de préparer des philologues, des scribes, des miniaturistes, des musiciens, des chefs de maîtrises aussi bien pour le service religieux que celui la vie laïque. D'après les témoignages de l'époque, la durée de la formation était entre 6 et 7 ans. Le nombre d'étudiants de Gladzor ne dépassait pas le seuil annuel de 50 à 60 personnes³⁷¹. Cette durée de formation de 6 à 7 ans doit être acceptée telle quelle, parce qu'on ne dispose d'aucune donnée précisant qu'il y ait eu à l'Université une organisation des études par année et que le passage d'une année à l'autre se fit à la suite des examens. Probablement, la durée de la formation dépendait des connaissances initiales de l'étudiant et des compétences dont il avait fait preuve tout au long de ses études. Cependant, à l'Université de Gladzor une habitude constante existait selon laquelle l'étudiant avait l'obligation de soutenir sa thèse dans la matière qu'il préférait, après avoir fait quelques années d'étude, et donc d'obtenir un grade.

Au début des années 30 du 14^{ème} siècle, quand les conditions devinrent défavorables pour l'Université de Gladzor, elle fut déplacée de Gladzor vers le monastère de Voroтна où les travaux d'enseignement étaient dirigés par le philosophe et théologien Hovhan Vorotnetsi (1315-1386), ancien élève de Gladzor, tout en conservant les plans d'enseignement et les

³⁷⁰ KHACHERYAN, L. 1973. *L'Université de Gladzor*. Erevan : Luys, 1973. [Խաչերյան Լ., Գլաձորի համալսարանը, Երևան, Լույս, 1973].

³⁷¹ *Ibid.*

traditions de Gladzor. Ensuite, après avoir reçu le patronage des princes de Syunik, Hovhan Vorotneci, savant talentueux, créa une nouvelle université, celle de Tatev, toujours en préservant les traditions de Gladzor.

En s'inspirant de l'expérience de l'Université de Gladzor, le fondateur de cet établissement contribua à améliorer les programmes d'enseignement, à réguler l'entrée de nouveaux élèves, ainsi que le système d'attribution des grades. L'Université de Tatev formait des enseignants pour la région de Syunik et les régions voisines. De plus quelques nouvelles écoles virent le jour sous la direction de l'université, qui devint le centre de l'ensemble de ces écoles.³⁷²

L'organisation interne de l'Université de Tatev a été améliorée par Grigor Tatevaci (1346-1409), un philosophe nominaliste, enseignant, poète, peintre et copiste, l'élève le plus doué de Hovhan Vorotneci, ainsi que son successeur dans les activités qui étaient les siennes. Les années de sa direction correspondent à la période la plus féconde et la plus florissante pour l'Université de Tatev.

L'Université de Tatev avait trois écoles (facultés) : a) art musical, b) art de la peinture et de l'écriture et c) sciences théologiques, humaines et exactes. Après la fermeture de l'Université de Gladzor, à la fin du 14^{ème} siècle et tout au long du 15^{ème} siècle, l'Université de Tatev était un l'établissement d'excellence en Arménie. Plusieurs hommes célèbres de l'époque - des savants, des poètes, des historiens, des philosophes, des religieux et des hommes politiques - ont été d'anciens étudiants de cette université.

Du 16^{ème} au 18^{ème} siècle, quand l'Arménie était partagée entre la Turquie ottomane et la Perse, la culture, y compris l'enseignement, connurent un déclin général. Ce n'est qu'à partir du début de 19^{ème} siècle que des établissements éducatifs arméniens voient le jour dans les régions de Russie où habitaient beaucoup d'Arméniens. Ainsi, en 1815, le séminaire Lazarian a été ouvert à Moscou, en 1821 l'école Aghababyan à Astrakhan, en 1840 l'école Nersisyan à Tbilissi et en 1874 le séminaire Gevorgyan a commencé à fonctionner à Etchmiadzine. Malheureusement, ces établissements d'enseignement ne sont pas devenus des universités puisque la création d'une université relevait du monopole exclusif du pouvoir étatique.

Comme il n'existait aucun établissement d'enseignement supérieur, ni en Arménie, ni en Transcaucasie au 19^{ème} siècle, les jeunes étudiants arméniens faisaient leurs études supérieures dans les universités russes et européennes. Si, durant la première moitié du 19^{ème}

³⁷² GZOYAN, A. 2003. *Université de Tatev*. Erevan : Zangak, 2003. [Գզոյան Ա., Տաթևի համալսարանը, Երևան, Չանգակ, 2003].

siècle, il n’y eût qu’une cinquantaine d’étudiants arméniens qui faisaient leurs études dans les universités russes, en revanche pendant la deuxième moitié du même siècle, le nombre des jeunes diplômés arméniens des universités russes dépassait 500 personnes³⁷³. L’immense volonté des jeunes étudiants arméniens d’obtenir une formation supérieure prouvait la nécessité de créer un établissement national d’enseignement supérieur.

Ce problème de posséder un établissement national contemporain d’enseignement supérieur a été résolu sous la première République d’Arménie, proclamée le 28 mai 1918. Face au besoin de cadres formés, la création d’une université nationale est devenue une affaire d’une grande importance pour le gouvernement. Le 16 mai 1919 le Gouvernement de la République d’Arménie a approuvé la loi relative à la fondation d’une université³⁷⁴. Mais faute de disposer d’un bâtiment convenable pour l’Université dans la capitale, Erevan, le 5 décembre 1919 le Gouvernement prit la décision d’ouvrir temporairement l’Université à Alexandropol et d’y organiser les études jusqu’à la fin de l’année académique 1919-1920³⁷⁵, avec une unique faculté « Histoire et linguistique ». En octobre 1920, conformément à la décision du Gouvernement, l’Université fût déplacée d’Alexandropol à Erevan. Il était prévu que, pendant l’année universitaire 1920-1921, deux facultés fonctionneraient à l’Université : en histoire-linguistique et en économie-droit³⁷⁶.

Par décision du Gouvernement, un haut niveau de salaire avait été fixé pour le corps enseignant de l’Université.³⁷⁷ Nous estimons que cela prouve la volonté initiale du Gouvernement, malgré les conditions socio-économiques difficiles du pays, de créer un système de rémunération motivant pour le personnel de l’université qui garantirait un travail pédagogique et scientifique stable, nécessaire pour la qualité de la formation universitaire. Le 18 novembre 1920, les règlements temporaires de l’université ont fait l’objet d’une décision

³⁷³ MANUKYAN, B. 1997. *Le rôle des universités de Petersburg et de Moscou dans la formation des intellectuels arméniens*. Résumé de Thèse. Erevan, 1997, pp. 9-10. [Մանուկյան Բ., Պետերբուրգի և Մոսկվայի համալսարանների դերը հայ մտավորականության պատրաստման գործում, Սեղմագիր, Երևան, 1997, էջ 9-10].

³⁷⁴ REPUBLIQUE D’ARMENIE. *Les lois du Parlement de la RA (1918-1920)*, Erevan, 1998, document 190, p. 77. [ՀՀ Պառլամենտի օրենքները (1918-1920թթ.), Երևան, 1998, փ.190, էջ 77].

³⁷⁵ MAMIKONYAN, F. ; MIRZOYAN, S. ; MANOUKYAN, L. ; (ed) et al. 1995. *Université d’Erevan 1918-1920*. UNIVERSITE D’ETAT D’EREVAN. 1995. *Recueil de documents*. Erevan : Edition d’Université d’Etat d’Erevan, 1995, Vol. 81, page 135. [Երևանի համալսարան 1918-1920թթ.: Վավերագրերի ժողովածու: հ.81, էջ 135].

³⁷⁶ REPUBLIQUE D’ARMENIE. *Les lois du Parlement de la RA (1918-1920)*, Erevan, 1998, document 190, pp. 399-400. [ՀՀ Պառլամենտի օրենքները (1918-1920թթ.), Երևան, 1998, փ.190, էջ 399-400].

³⁷⁷ *Ibid.*

du Gouvernement³⁷⁸. L'université se voit octroyer une autonomie interne grâce à un organe prévu à sa tête, le Conseil de l'Université, composé du recteur et de tous les enseignants. Ce conseil disposait de la compétence de collation des grades scientifiques et pédagogiques. Il relevait des pouvoirs de l'université d'inviter des savants renommés. Chaque faculté devait avoir son propre conseil. La création de nouvelles facultés relevait aussi des compétences de l'université. Cependant le fonctionnement de l'Université d'Erevan fut interrompu à cause des événements politiques intervenus dans la région et l'installation du régime bolchevik dans le pays.

4.2. L'enseignement supérieur en Arménie soviétique

4.1.1. L'évolution et les principales caractéristiques de la politique éducative

A la fin de l'année 1920, le pouvoir bolchevik fut établi en Arménie. Les établissements d'enseignement et de formation de tout type et de tout niveau, y compris l'Université d'Erevan, furent nationalisés.

A partir de décembre 1922, avec d'autres républiques soviétiques, la République d'Arménie devint un des états membres de l'URSS. L'éducation nationale arménienne faisant partie du système global soviétique, elle évolua donc désormais conformément aux orientations et aux réformes ultérieures du système centralisé.

L'URSS menait une politique éducative orientée, avec pour objectif de créer, à partir des ouvriers et des paysans, une nouvelle couche d'intellectuels fidèles au pouvoir soviétique, armés de l'idéologie communiste. L'enseignement supérieur était considéré comme un outil de transformation communiste de la société, « *un moyen d'influence idéologique, organisationnelle et éducatrice sur les couches non-prolétariennes et semi-prolétariennes* »³⁷⁹. Face à ces objectifs politiques, le pouvoir soviétique réglementait explicitement l'accès à l'enseignement supérieur des différentes couches sociales par le biais de restrictions juridiques, de soutiens sociaux orientés, de l'organisation et des principes de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur (degré d'autonomie, mode de gestion, orientation professionnelle,

³⁷⁸ REPUBLIQUE D'ARMENIE. *Les lois du Parlement de la RA (1918-1920)*, Erevan, 1998, document 190, p. 497. [ՀՀ Պառլամենտի օրենքները (1918-1920թթ.), Երևան, 1998, փ.190, էջ 497].

³⁷⁹ АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР. 1985. *Вопросы истории школы и педагогики на этапе зрелого социализма : сборник научных трудов*. Москва : 1985, с. 47.

nombre des établissements d'enseignement supérieur etc.)³⁸⁰. L'offre d'enseignement était le monopole de l'Etat. Pour tous les niveaux du système d'éducation, y compris dans le domaine de l'enseignement supérieur, il n'existait que des établissements publics, créés et gérés par l'Etat. En résumant les observations des chercheurs russes et étrangers sur l'histoire de l'évolution du système d'enseignement supérieur, Larisa Shpakovskaya propose les étapes suivantes dans la politique éducative soviétique³⁸¹ :

- Première étape (1918–1931) :** La promotion des ouvriers et des paysans par le biais de la formation.
- Deuxième étape (1932-1957) :** Le rétablissement de l'égalité sociale, de l'ordre dans le domaine de l'éducation.
- Troisième étape (1958-1970) :** Les réformes pour la mise en place de l'apprentissage en alternance.
- Quatrième étape (1970-1980) :** La diversification de la formation et le renforcement de la reproduction des couches socio- professionnelles.

Lors de la première étape, la politique éducative soviétique se caractérisait par une discrimination positive. Les établissements d'enseignement supérieur étaient privés de leur autonomie académique, l'origine sociale et l'instruction politique des candidats étaient strictement contrôlées³⁸². Les candidats ayant des origines paysannes ou ouvrières bénéficiaient de conditions d'entrée privilégiées, tandis que pour les autres couches sociales l'entrée à l'université était limitée. Il n'y avait pas de frais de scolarité pour les étudiants ayant des origines prolétariennes, ils recevaient des bourses d'études et bénéficiaient d'un logement dans les cités universitaires. Afin de faciliter l'accès des milieux ouvriers à l'enseignement supérieur, des « facultés ouvrières » avaient été mises en place auprès des universités où les enfants des ouvriers et des paysans faisaient leurs études secondaires d'une manière accélérée pour entrer dans les établissements d'enseignement supérieur. Plus tard, à la suite de l'extension de l'enseignement secondaire et du développement du réseau des écoles, les facultés ouvrières ont été fermées.

³⁸⁰ КОНСТАНТИНОВСКИЙ, Д. 1999. *Динамика неравенства в меняющемся обществе : ориентации в сфере образования*. Москва : Эдиториал УРСС, 1999, с.39.

³⁸¹ ШПАКОВСКАЯ, Л. 2009. Советская образовательная политика : социальная инженерия и классовая борьба. *Журнал исследований социальной политики*, том 7, № 1, с. 39-64, с. 41. Accès Internet : http://ecsocman.hse.ru/data/414/147/1211/Shpakovskaya_Sovetsk.obrazovat.politika.pdf

³⁸² КОНДАКОВА, М. (Ред.). 1986. *Образование в современном мире: состояние и тенденции развития*. Москва : 1986, с. 23-27.

Pendant la première décennie de son existence, le pouvoir soviétique était obligé d'utiliser le personnel administratif et technique qu'il avait hérité de l'ancien régime. Du point de vue du parti communiste et de l'Etat soviétique, ces anciens employés étaient les porteurs de l'idéologie bourgeoise, ils n'étaient pas issus du milieu prolétarien et par conséquent ils ne pouvaient pas servir fidèlement le pouvoir soviétique. Un contrôle rigide idéologique était donc mené par les autorités soviétiques envers l'ancienne génération d'enseignants des établissements d'enseignement supérieur, les enseignants « soupçonnés idéologiquement » étaient licenciés. L'Etat attribuait certains privilèges aux enseignants et aux professeurs coopérant avec le pouvoir soviétique : logement supplémentaire, haut salaire, privilèges sociaux, etc.

La politique de discrimination positive, dans le domaine de l'enseignement supérieur, s'est intensifiée pendant le premier quinquennat (1928-1932). Le parti communiste et le Gouvernement d'URSS se sont donné comme but de remplacer entièrement les anciens personnels académiques par les nouveaux intellectuels soviétiques³⁸³.

Des milliers de jeunes membres du parti communiste, issus des milieux ouvriers et paysans, qui avaient une expérience professionnelle d'au moins de cinq ans, furent envoyés faire leurs études dans les établissements d'enseignement supérieur techniques les plus réputés du pays. Ils devaient former la nouvelle couche des intellectuels soviétiques idéologiquement préparés et ayant une origine prolétarienne³⁸⁴.

Selon les critères de cette époque, chaque individu ayant un diplôme d'enseignement supérieur était considéré comme un intellectuel, ce qui pouvait lui assurer une promotion professionnelle : possibilité d'occuper des fonctions dans l'administration publique et les structures du parti, facilité pour intégrer l'élite étatique et le parti communiste. Ainsi, l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur était nécessairement considérée comme une condition principale pour accéder au milieu des intellectuels soviétiques³⁸⁵. La couche nouvellement créée des intellectuels soviétiques devait fournir les spécialistes nécessaires aux activités de l'Etat, du parti, ainsi qu'à la création et au développement des sciences.

Conformément aux objectifs politiques susmentionnés, le système d'enseignement supérieur a donc subi des réformes. Il devait être transformé en un système orienté vers les solutions pratiques concernant les questions de production. Le nombre d'enseignants dans les

³⁸³ ШПАКОВСКАЯ, Л. 2009. Советская образовательная политика : социальная инженерия и классовая борьба. *Журнал исследований социальной политики*, том 7, № 1, с. 39-64, с. 43-44.

³⁸⁴ ЧУЙКИНА, С. 2006. *Дворянская память: «бывшие» в советском городе (Ленинград, 1920-30-е годы)*. СПб., С.-Петербурге : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2006, с.105-106.

³⁸⁵ *Ibid.*

établissements d'enseignement supérieur a alors presque doublé, les nouveaux enseignants étant recrutés parmi les nouveaux intellectuels. Un système d'établissement d'enseignement supérieur technique d'élite a été créé, dont les diplômés ont plus tard occupé des fonctions publiques dans le parti.

L'établissement du monopole de l'Etat dans le domaine de l'éducation a favorisé le progrès économique et technique de l'Arménie. Pendant les années 1920-1930, suite à « la révolution culturelle », l'analphabétisme a été principalement éliminé. Une intelligentsia soviétique arménienne a été créée, composée d'ingénieurs et de techniciens issus du milieu ouvrier et paysan. Les représentants les plus qualifiés et ainsi formés de cette intelligentsia nouvelle, étaient nommés chefs d'entreprises ou responsables de branches de production en remplaçant les anciens cadres. Les nouveaux intellectuels appréciaient largement les possibilités de formation et de promotion professionnelle qui leur étaient accordées : ils étaient prêts à servir le pouvoir soviétique avec dévouement et avec prévenance³⁸⁶.

A la fin du premier quinquennat, la situation a nettement changé. Selon le classement établi par Larisa Shpakovskaya, **la deuxième étape de la politique éducative soviétique** (1932-1957) a visé le rétablissement de l'égalité sociale et de l'ordre dans le secteur de l'éducation³⁸⁷.

Lors de l'industrialisation du pays, il était devenu évident que les jeunes ingénieurs et les techniciens issus du milieu paysan et ouvrier ne pouvaient pas résoudre les problèmes rencontrés dans le processus de production. Ils avaient des connaissances inférieures à celles de leurs prédécesseurs et ils n'étaient pas capables de les remplacer entièrement. Particulièrement, ils avaient un niveau faible dans les matières théoriques de base, en raison de leurs connaissances scolaires insuffisantes et de la formation professionnelle accélérée n'ayant qu'une base théorique faible.

Dans le domaine de l'éducation, la politique de discrimination positive a été remplacée par celle du rétablissement des critères académiques d'enseignement et de sélection des candidats les mieux formés, intelligents et laborieux lors du concours d'entrée, indépendamment de leur origine sociale. Le 3 juin 1936, la décision relative à « La gestion des établissements d'enseignement supérieur et de l'école supérieure » du Comité central du parti communiste

³⁸⁶ ШПАКОВСКАЯ, Л. 2009. Советская образовательная политика : социальная инженерия и классовая борьба. *Журнал исследований социальной политики*, том 7, № 1, с. 39-64, с.47.

³⁸⁷ *Ibid.*

d'Arménie et du Conseil des Commissaires du peuple a été promulguée³⁸⁸. Cette décision a établi un règlement commun de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, depuis le concours d'entrée jusqu'à la fin des études des jeunes spécialistes. De 80% à 85% du processus d'enseignement devait être dédié aux disciplines théoriques de base. Les modes principaux d'enseignement étaient désormais les cours magistraux, les conférences et les travaux dirigés. Les concours d'entrée sont devenus obligatoires pour tous les candidats ; des examens semestriels ont également été introduits pour vérifier les niveaux de connaissances des étudiants. De même, des critères académiques ont été établis pour le recrutement des enseignants.

Pour assurer un haut niveau de connaissances des candidats, des réformes dans le système de l'enseignement secondaire ont été initiées. Les méthodes « innovatrices » d'enseignement ont été supprimées, la méthode des leçons dans la classe est rétablie, des maquettes pédagogiques claires sont introduites, l'approche systématisée de la transmission des connaissances et du renforcement graduel est rétablie. En 1933, pour toutes les matières, des manuels scolaires communs ont été introduits, la durée des cours a été fixée avec précision, la discipline strictement respectée. L'école d'une durée de 7 ans a été annoncée comme étant la base de ce qui pouvait être considéré comme constituant un enseignement secondaire obligatoire. Pour être admis dans un établissement d'enseignement supérieur, il fallait d'abord terminer l'école secondaire complète, c'est-à-dire d'une durée de 10 ans. L'enseignement secondaire complet était également dispensé par des lycées techniques et des lycées professionnels.

Ces changements positifs dans le domaine de l'éducation ont été actés dans la deuxième constitution de l'URSS adoptée en 1936. La possibilité de faire des études supérieures gratuites est garantie à tous les citoyens de l'URSS, indépendamment de leur origine sociale ; des bourses d'études sont octroyées aux étudiants en fonction de leur excellence académique³⁸⁹. Les contraintes liées aux origines sociales des candidats lors du concours d'entrée ont été éliminées. L'orientation pratique de l'enseignement supérieur a été remplacée par une démarche scientifique, l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur dans l'élection des recteurs, des doyens, des conseils scientifiques, a été partiellement rétablie. Cependant, l'enseignement supérieur était influencé par le régime totalitaire instauré en URSS. Une gestion centralisée et un contrôle rigide furent établis également dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le fonctionnement des établissements d'enseignement

³⁸⁸ КАИРОВА, И. (Ред.) ; ГОНЧАРОВА, Н.; КОНСТАНТИНОВА, Н.; et al. 1957. *Народное образование в СССР*. Москва : Изд-во Акад. Пед. Наук, 1957, с. 389.

³⁸⁹ СССР. *Конституция*, 1937, статья 121. Москва : Известия ЦИК СССР и ВЦИК. 1936. N 283.

supérieur, et tout d’abord le contenu de la formation, faisaient l’objet d’unification. Des maquettes et des manuels communs ont été introduits, l’esprit de discipline et d’obéissance était encouragé. Le contenu de l’enseignement supérieur était fortement idéologisé³⁹⁰.

D’une manière générale, entre les années 1920-1930, des travaux de grande ampleur ont été effectués dans la République d’Arménie en vue d’élargir le réseau des établissements d’enseignement supérieur. En 1922, l’Institut pédagogique arménien d’Etat a été créé ; en 1923, le Conservatoire d’Etat a été ouvert, et l’Institut vétérinaire et de zootechnie en 1928.

L’Université d’Etat d’Erevan a joué un rôle principal dans la création et le développement du système d’enseignement supérieur en Arménie. Sur la base de cette université, plusieurs nouveaux établissements d’enseignement supérieur et des établissements scientifiques ont été créés : l’Institut médical d’Erevan (1930), l’Institut agricole d’Arménie (1930), l’Institut polytechnique d’Erevan (1933), l’Institut des langues étrangères et russe d’Erevan (1935) etc. A la veille de la deuxième guerre mondiale, l’enseignement supérieur en Arménie avait réalisé des progrès importants. Outre les connaissances professionnelles, il assurait également des connaissances en littérature, art et culture. Des manuels universitaires, des revues scientifiques étaient publiés, les pratiques pédagogiques réussies étaient diffusées. En 1940 neuf établissements d’enseignement supérieur fonctionnaient en Arménie, avec 11000 étudiants inscrits³⁹¹.

Pour l’évaluation des étudiants, conformément à la décision du gouvernement, un système de notation sur 5 points a été appliqué depuis 1945 dans les écoles, et ensuite dans les établissements d’enseignement supérieur.

Pendant la deuxième guerre mondiale des écoles du soir ont été organisées, aussi bien dans les villages que dans les villes. Dans les années d’après-guerre, ce système des cours du soir, et ensuite celui des études par correspondance, se sont considérablement élargis. Ceci était lié non seulement à la nécessité de poursuites d’études pour les personnes démobilisées, mais aussi en raison de l’immigration massive de personnes d’origine arménienne provenant de différents pays dans le monde et arrivant dans leur patrie. La plupart des rapatriés n’avait pas reçu un enseignement complet, les analphabètes étaient nombreux. Plusieurs jeunes rapatriés cumulaient un emploi et des cours du soir. En Arménie, 97 363 personnes ont fait leurs études

³⁹⁰ BALAYAN, G. 2011. *Les problèmes de la garantie et réalisation du droit de l’enseignement supérieur*. Erevan : Lingva 2011, p. 27. [Բալայան Գ. Բարձրագույն կրթության իրավունքի երաշխավորման ու ապահովման հիմնախնդիրները, Երևան, Լինգվա, 2011, էջ 27].

³⁹¹ СССР. Центральное статистическое управление. *Народное хозяйство СССР 1922-1972*. Москва : Статистика, 1972 : с. 514, 529.

secondaires dans les écoles du soir ou par correspondance entre les années 1941-1975, et quelques 83 500 autres l'ont fait au collège³⁹². Une partie de ces jeunes, en continuant ainsi leurs études, ont réussi à faire des études supérieures en suivant des cours du soir ou par correspondance.

La troisième étape de la politique éducative soviétique débute à partir de la deuxième moitié des années 1950 et se termine au début des années 1970, quand de nouvelles tentatives d'introduction de l'enseignement pratique dans la formation secondaire et d'exigence d'une expérience professionnelle pour entrer à l'université ont été entreprises³⁹³.

La course aux armements et la guerre froide avec l'Occident nécessitaient la modernisation du pays et l'accélération du développement socio-économique. Il y avait un manque d'employés de différentes spécialités ouvrières, ce qui résultait de la chute de la natalité pendant la guerre et les premières années d'après-guerre. Les initiateurs de ces nouvelles réformes dans le domaine de l'éducation souhaitaient non seulement compléter le manque d'employés dans le domaine de l'agriculture et de la production, mais aussi accroître la réputation des spécialités ouvrières auprès des jeunes. Pour ce faire, il fallait modifier le système éducatif en vigueur, qui selon leur conviction, incitait un refus du travail manuel et physique. Selon eux, une expérience professionnelle dans les domaines des différentes productions réveillerait la conscience politique des jeunes et contribuerait à l'éducation de la nouvelle génération selon l'esprit de l'idéologie communiste³⁹⁴. Le système éducatif soviétique est ainsi de nouveau devenu la victime de décisions politiques, et les expérimentations de nouvelles approches et de nouvelles méthodes dans l'enseignement se poursuivaient. L'une des manifestations de ces réformes fût la décision du Conseil des ministres de l'URSS du 15 septembre 1956 sur l'organisation des internats. Dans ce cadre, il était précisé que les écoles de ce type avaient pour vocation d'assurer le lien entre l'école et la vie, de relier l'école avec l'activité professionnelle³⁹⁵. Plus tard, en revenant sur ces questions de développement des internats, le gouvernement de l'URSS et le parti communiste se sont donné comme but d'élargir le réseau des internats et d'augmenter le nombre total de leurs élèves jusqu'à 2,5 millions personnes

³⁹² ХАЧИКЯН Э. 1984. *Обучение Трудящейся молодежи общеобразовательным знаниям в Армении (1941-1975)*. Автореферат, Ереван 1984, с. 20.

³⁹³ ШПАКОВСКАЯ, Л. 2009. Советская образовательная политика : социальная инженерия и классовая борьба. *Журнал исследований социальной политики*, том 7, № 1, С. 39-64, с.58.

³⁹⁴ КУМЕЛЬ, Л. 2003. Образование в эпоху Хрущева : «оттепель» в педагогике? // Неприкосновенный запас. *Дебаты о политике и культуре*, №28 (2/2003). Accès Internet : <http://magazines.russ.ru/nz/2003/2/kumel.html>.

³⁹⁵ КАИРОВА, И. (Ред.) ; ГОНЧАРОВА, Н. ; КОНСТАНТИНОВА, Н. ; et al. 1957. *Народное образование в СССР*. Москва : Изд-во Акад. Пед. Наук, 1957, с. 182-186.

pour l'année 1965³⁹⁶. Ils devaient remplacer les écoles secondaires ordinaires, dont le nombre a été considérablement diminué en URSS. En outre, la politique destinée à la construction rapide du communisme a considérablement endommagé le système éducatif. Le 24 décembre 1958, le Conseil Suprême de l'URSS a adopté une loi sur « Le renforcement du lien de l'école avec la vie et le développement ultérieur du réseau d'éducation nationale en URSS »³⁹⁷. Toute la structure de l'enseignement scolaire a été modifiée.

L'école secondaire d'une durée de dix ans a été remplacée par celle d'une durée de 11 ans avec un apprentissage pratique. L'école obligatoire d'une durée de huit ans venait remplacer celle de sept ans. Le maillon principal de l'enseignement secondaire principal incorporait l'école du soir et par correspondance. Un cours qui s'appelait « éducation au travail » a été introduit dans toutes les écoles, et des « ateliers écoliers » ont été organisés pour les élèves des classes terminales. Cependant, une telle spécialisation de l'enseignement scolaire n'a pas réussi, globalement, parce que ni la volonté et les compétences des élèves en fonction d'une spécialité, ni la demande sociale à propos des spécialités enseignées, n'ont été prises en considération. De plus, encore davantage néfaste était le fait que le processus des études secondaires complètes des jeunes était détérioré à long terme³⁹⁸, et ceci, parce qu'à l'instar des années 1920-1930, l'expérience d'un travail redevenait obligatoire pour accéder aux études supérieures. Lors du concours l'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur, les étudiants ayant une expérience de travail de deux ans et ceux qui avaient fait leur service militaire étaient privilégiés³⁹⁹.

Cette réforme n'a pas été soutenue par la société. La situation socio-économique du pays était radicalement différente de celle des années 1920-1930. Les jeunes préféraient faire immédiatement des études supérieures sans acquérir une expérience de travail, obtenir une spécialité bien rémunérée, occuper une position sociale valorisante et s'assurer d'une promotion professionnelle. Pendant la première moitié des années 60, le faible nombre de candidats au concours d'entrée des établissements d'enseignement supérieur⁴⁰⁰ a eu comme conséquence que presque 80% des jeunes diplômés de l'école secondaire sont entrés dans des

³⁹⁶ КАИРОВА, И. (Ред.) ; ГОНЧАРОВА, Н. ; КОНСТАНТИНОВА, Н. ; et al. 1957. *Народное образование в СССР*. Москва : Изд-во Акад. Пед. Наук, 1957, с. 254-255.

³⁹⁷ *Ibid.*, с. 53-61.

³⁹⁸ ХАЧИКЯН Э, 1984. *Обучение Трудящейся молодежи общеобразовательным знаниям в Армении (1941-1975)*. Автореферат, Ереван, 1984, с.14.

³⁹⁹ РУТКЕВИЧ М. 2002. *Социология образования и молодежи : Избранное (1965–2002)*. Москва : Гардарики, 2002, с. 24.

⁴⁰⁰ Au début des années 60, la génération produisant des candidats pour un établissement d'enseignement supérieur était née pendant ou après la guerre, et donc leur petit nombre leur assurait des conditions favorables lors du concours d'entrée.

établissements sans l'expérience de travail demandée⁴⁰¹. Evidemment, une partie de ceux qui avaient terminé l'école, en raison de leur situation économique ou familiale, était obligée de trouver un emploi et de faire des études supérieures par correspondance ou par cours du soir.

La demande d'une expérience de travail comme condition nécessaire pour faire des études supérieures a rencontré la résistance de la société et elle est devenue un sujet de mécontentements. Cela était critiqué également par les milieux académiques et les établissements d'enseignement supérieur arguant du fait que le niveau de connaissances des candidats avait fortement baissé à cause de leur travail manuel et physique. Les économistes prouvaient que seuls 11% des anciens élèves travaillaient ensuite dans la spécialité enseignée à l'école secondaire. Par conséquent, près de 90% de ressources publiques étaient dépensées inefficacement⁴⁰².

Dans le contexte d'un tel mécontentement et de résistance de la société, l'introduction des réformes éducatives de cette étape, selon les critères préalablement définis, n'a pas réussi, et après le changement de l'élite politique de l'URSS⁴⁰³, les actions déjà entreprises ont été graduellement annulées.

Par la décision commune du 10 août 1964 du Comité central du parti communiste de l'Union Soviétique et du Conseil des ministres de l'URSS, le rôle de l'école secondaire en tant que maillon principal de l'enseignement secondaire a été rétabli. L'école a été dispensée de l'obligation de donner une éducation professionnelle par le travail. Cette tâche a été confiée aux lycées techniques professionnels et aux lycées professionnels. En 1966, la durée de l'enseignement secondaire est revenue à 10 ans au lieu de 11 ans, mais l'enseignement obligatoire de 8 ans a été maintenu en le considérant comme un enseignement secondaire de premier degré. L'enseignement de 11 ans a été appliqué seulement dans les écoles du soir et par correspondance, assurant l'enseignement secondaire en parallèle de l'activité professionnelle⁴⁰⁴. L'obligation de posséder une expérience professionnelle était supprimée des critères du concours d'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur, et

⁴⁰¹ КОНСТАНТИНОВСКИЙ, Д. 1999. *Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации в сфере образования (от 1960*х годов к 2000*му)*. Москва : Эдиториал УРСС, 1999. с. 63.

⁴⁰² РУТКЕВИЧ, М. 2002. *Социология образования и молодежи : Избранное (1965–2002)*. Москва : Гардарики, 2002. с. 28–29.

⁴⁰³ En octobre 1964 Nikita Khrouchtchev a été destitué de toutes ses fonctions politiques de dirigeant de l'URSS et Leonid Brejnev est devenu Secrétaire général du parti communiste.

⁴⁰⁴ АБАКУМОВ, А. [и др.]. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов /, сост.* Москва : 1974. с. 218.

désormais le concours s'appuyait seulement sur les résultats académiques des examens⁴⁰⁵. Cela correspondait aux intérêts des intellectuels et des fonctionnaires soviétiques, parce que leurs enfants avaient certains privilèges : ils étaient mieux formés, ils avaient plus de chances de suivre des cours privés destinés à la préparation au concours d'entrée, les parents avaient plus de leviers susceptibles d'avoir une influence sur les résultats des examens. Pour maintenir cette situation privilégiée, l'élite soviétique a commencé à rechercher d'autres voies.

En Arménie, encore au début des années 60, les premières écoles d'élite se sont ouvertes avec un enseignement renforcé en physique, mathématiques, anglais et musique⁴⁰⁶. Officiellement, ces écoles étaient prévues pour l'admission des enfants manifestant des capacités extraordinaires. Naturellement, c'étaient principalement les enfants des intellectuels qui entraient dans ces écoles avec des cours approfondis en physique et mathématiques, en langues étrangères, en art et musique ; ils avaient plus de chance d'y accéder que les enfants issus des autres familles. Cette formation scolaire approfondie donnait également un avantage pour le concours d'entrée dans un établissement d'enseignement supérieur spécialisé dans le même domaine d'études secondaires. En 1966, selon une décision du gouvernement, certaines écoles eurent officiellement le droit d'ouvrir des classes avec des cours approfondis, ce qui donnaient un certain avantage à leurs élèves : l'enseignement des différentes matières dans ces classes se faisait conformément aux exigences de l'établissement d'enseignement supérieur concerné. Pour entrer dans ce type d'écoles, ce n'est pas les compétences qui jouaient un rôle important, mais surtout le réseau social des parents, le haut niveau de la « préparation » des enfants. Les premiers signes de la diversification de l'enseignement voyaient le jour. En effet, dans la mesure du possible, les différentes couches de l'élite soviétique essayaient, par ce biais aussi, de transférer à leurs enfants leur position sociale et professionnelle, ainsi que les opportunités ou les avantages qui y étaient liés. La fin des années 1960 et le début des années 1970 peuvent être considérés comme la période de la reconstitution structurelle du système éducatif soviétique, dont le but était de rendre le système éducatif adapté aux nouvelles exigences contemporaines.

⁴⁰⁵ РУТКЕВИЧ, М. *Социология образования и молодежи : Избранное (1965–2002)*. Москва: Гардарики, 2002. С. 31–32.

⁴⁰⁶ Des classes avec des cours d'anglais approfondis ont été organisées dans les écoles n° 2 et n° 67, l'école n° 3 était orientée vers les mathématiques et la physique, deux écoles secondaires dispensaient des cours approfondis de musique. Les programmes d'enseignement et les manuels étaient reçus de Moscou, ce qui montrait que ce phénomène se manifestait de la même manière sur tout le territoire de l'URSS.

La dernière et quatrième étape de la politique éducative soviétique, toujours selon Larisa Shpakovskaya, est la période qui s'étend de la moitié des années 1970 jusqu'à l'effondrement de l'URSS. Cette étape se caractérise par un renoncement définitif aux critères sociaux dans tout le système et à tous les niveaux d'éducation, par une redéfinition des objectifs de l'éducation et des significations des enjeux idéologiques et pratiques.

Pour le renforcement de la légitimité et l'amélioration ultérieure du secteur éducatif, la loi « Les bases juridiques de l'éducation nationale de l'URSS et des républiques de l'union » adoptée le 19 juillet 1973 par le Conseil Suprême de l'URSS était d'une grande importance. La loi fixait les règles du fonctionnement de tous les niveaux de formation, les types et les formes d'enseignement effectués par les différents établissements d'enseignement ; elle déterminait le cadre des compétences de l'URSS et des républiques de l'union dans le domaine de la gestion de l'éducation. L'objectif principal de l'enseignement supérieur est alors défini comme la préparation de spécialistes ayant des compétences pointues. Il était souligné que les réussites dans le développement culturel et scientifique, ainsi que dans le domaine de l'éducation publique à l'échelle de tout le pays dépendaient du niveau de la maturité politique et scientifique des cadres. Cette loi fut en vigueur, avec certaines modifications ultérieures, jusqu'à la fin de l'existence de l'URSS⁴⁰⁷. L'amélioration du fonctionnement de l'enseignement supérieur était dans la logique continue de la politique de réforme du secteur de l'éducation nationale.

De la moitié des années 1970 jusqu'à l'effondrement de l'URSS, l'élite soviétique était déjà devenue un système refermé sur lui-même et menait des démarches ciblées pour assurer les conditions de son autoreproduction. A partir des années 70, le décalage entre les couches sociales s'est accentué, et à l'intérieur de chaque couche commençait à surgir des différences significatives. Ces différences se manifestaient également dans le système éducatif. Bien qu'au niveau déclaratif l'égalité sociale et l'égalité d'accès croissant de toutes les couches à l'enseignement supérieur fussent mentionnées, en réalité un sous-système interne d'accès aux études supérieures se mettait en place, à un tel point que certaines spécialités de formations supérieures étaient accessibles seulement à certaines couches ou groupes sociaux⁴⁰⁸.

A partir des années 70, les concours d'entrée des établissements d'enseignement supérieur sont devenus de plus en plus sévères. Pour des raisons démographiques, le nombre des

⁴⁰⁷ ВЕДОМОСТИ ВЕРХОВНОГО СОВЕТА СССР. 1985. *Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании*. N 48 от 27 ноября 1985 г., ст. 918.

⁴⁰⁸ РУТКЕВИЧ М, Н. 2002. *Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002)*. Москва : Гардарики, 2002. ст.152.

candidats augmentait d'une année à l'autre, mais le nombre de places d'admission attribuées aux établissements d'enseignement supérieur ne suivait pas en proportion. Certaines spécialités étaient plus demandées que les autres. Les spécialités en médecine, en droit, en sciences politiques et économiques qui pouvaient assurer de plus amples privilèges sociaux ou des revenus élevés cachés furent plus ou moins réservés aux seuls candidats de certaines couches sociales. Si bien que les simples candidats ne pouvaient obtenir d'entrer dans ces facultés et établissements d'enseignement supérieur très demandés. Ces derniers commençaient à se spécialiser pour servir les besoins des différents membres de l'élite⁴⁰⁹. La différenciation entre les établissements d'enseignement supérieur ordinaires et ceux qui étaient davantage demandés s'accroissait, la possibilité d'y faire des études était monopolisée par certaines couches de l'élite, l'admission des « étrangers » était limitée.

Le début des années 70 dans la société soviétique se caractérisait par une incompatibilité croissante entre la vie et l'idéologie : l'évitement de changements radicaux, les tendances du développement de la vie privée et de la consommation sont devenues visibles dans la société⁴¹⁰. Certains groupes de l'élite s'assuraient des conditions particulières pour se servir de la possibilité de se procurer des biens de grande consommation, de faire des études supérieures et de bénéficier d'un service médical approprié. Le pistonnage se répandait, l'économie grise se développait, des conditions favorables se créaient pour obtenir des revenus clandestins.

L'élite soviétique se diversifiait. Le seul statut d'intellectuel ne suffisait plus pour assurer un bien-être matériel et une haute situation sociale. Depuis longtemps, la rémunération d'un simple intellectuel ne correspondait plus à son statut social. Un ouvrier qualifié était mieux rémunéré qu'un ingénieur, un constructeur, un enseignant ou un médecin. Les études supérieures n'étaient plus considérées comme le garant du bien-être social et matériel en cédant leur place aux liens de parentés, aux réseaux utiles et au sens entrepreneurial-débrouillard.

Dans la société, la place de l'homme était désormais définie non pas par ses capacités intellectuelles, mais par ses revenus. Dominait la conviction que le bien-être matériel est une valeur plus haute que le statut de l'intellectuel. Les spécialités qui pouvaient offrir des possibilités privilégiées pour le bien-être matériel des diplômés étaient vivement

⁴⁰⁹ РУТКЕВИЧ М, Н. 2002. *Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002)*. Москва : Гардарики, 2002. с.152.

⁴¹⁰ КОЗЛОВА, Н. 2005. Сцены из частной жизни периода «застоя»: семейная переписка // Н. Козлова. *Советские люди. Сцены из истории*. Москва : Европа, 2005. с. 407.

recherchées⁴¹¹. L'accès à cet enseignement supérieur élitiste était globalement conditionné par les possibilités matérielles et par le réseau de la famille concernée. Le processus de différenciation des différentes couches de l'élite s'accroissait encore.

A partir de la seconde moitié des années 80, les critiques de l'enseignement secondaire et supérieur se multiplient. Le financement de l'enseignement supérieur diminuait, sa réputation globale avait baissé. Les diplômés des établissements d'enseignement supérieur se virent confrontés à des phénomènes comme la faible rémunération du travail, le chômage caché, l'usage inefficace des ressources humaines qualifiées etc.⁴¹² L'enseignement supérieur avait commencé à perdre son importance sociale. La seule possession d'un diplôme n'assurait plus de promotion sociale.

Les signes marquants de la crise du système politique et économique de l'URSS ont obligé les autorités du pays à faire des démarches pour l'améliorer radicalement et pour le rendre plus flexible. C'est ce que visait la politique de Perestroïka qui a commencé à partir de la moitié des années 80. Le projet « Les voies principales des réformes des écoles secondaires et supérieures » élaboré par le Comité central du parti communiste a été publié dans la presse pour un débat public en 1984. Son objectif principal était la mise en place de nouveaux principes scientifiquement justifiés dans le domaine de l'instruction et de l'enseignement de la jeunesse. Le 12 avril 1984, le Conseil Suprême de l'URSS a adopté ce document sous la forme d'une loi⁴¹³. Étaient prévus un passage graduel à la formation secondaire d'une durée de 11 ans pour les enfants à partir de 6 ans, une application des nouvelles méthodes et modes plus actifs d'enseignement, y compris l'introduction des outils technologiques. Pour réaliser les objectifs prévus par ce programme de réformes éducatifs de grande ampleur, une dizaine de décisions supplémentaires ont été adoptées successivement par le Comité central du parti communiste et le Gouvernement de l'URSS. Lors du congrès des employés du secteur de l'éducation tenu en décembre 1988, les nouveaux principes de base pour le système éducatif - la démocratisation, le pluralisme dans l'enseignement, la diversité, la différenciation et la possibilité d'alternative, la continuité de la formation - ont été adoptés. Comme le remarque Gabriel Balayan,

⁴¹¹ КОНСТАНТИНОВСКИЙ, Д. 2000. *Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации в сфере образования (от 1960*х годов к 2000*му)*. Москва : Эдиториал УРСС, 1999, с.42-43.

⁴¹² ГРУШИН Б. А. 2003. *Четыре жизни России в зеркале опросов общественного мнения: Очерки массового сознания россиян времен Хрущева, Брежнева, Горбачева и Ельцина: Жизнь 2*я: Эпоха Брежнева*. Часть 1. Москва : Прогресс, Традиция, 2003. с. 315-358.

⁴¹³ *О реформе общеобразовательной и профессиональной школы*. Сб. Документов и материалов. Москва : Политиздат, 1984, с.37-63.

« Le contenu principal des réformes à effectuer dans le domaine de l'éducation devrait être l'humanisation et le caractère scientifique des programmes d'enseignement, la rationalisation et la décentralisation de la gestion des établissements d'enseignement supérieur, la diversification de l'éducation et l'introduction d'un système multiniveaux, le développement ultérieur de l'autonomie et de la démocratisation des établissements d'enseignement supérieur. Cependant la plupart des idées et des dispositifs du document sont restés sur le papier, parce que la politique de Perestroïka n'a pas servi à atteindre ces objectifs »⁴¹⁴.

4.1.2. Une vue d'ensemble sur l'organisation et la régulation de l'enseignement supérieur à l'époque soviétique

Dans les années 70-80 du siècle dernier, un système commun en matière d'éducation nationale s'est formé et a fonctionné en Arménie : il avait pour but l'enseignement général, technique et supérieur des citoyens, au service de l'instruction communiste de la jeunesse, son développement spirituel et physique, ainsi que la préparation des jeunes à l'exercice d'une activité professionnelle et sociale⁴¹⁵. Le système national de l'éducation était composé de niveaux successifs d'enseignement se présentant ainsi :

- Préscolaire (crèche-école maternelle),
- Primaire - 3 ans,
- Secondaire 1^{er} degré-collège (école de 8 ans) - 5 ans,
- Secondaire complète (école de 10/11 ans de jour, du soir, par correspondance) - 2 à 3 ans,
- Professionnel moyen : établissement d'enseignement professionnel technique (EPT) et établissement d'enseignement professionnel moyen (EPM) - 2 à 4 ans,
- Supérieur (Université, Institut, Conservatoire, Académie etc.) - 4 à 6 ans,
- « Aspirantura » (l'équivalent de l'école doctorale) - 3 à 4 ans.

La constitution garantissait le droit à l'éducation à tous les citoyens de l'Arménie sans aucune restriction. Ce droit était soutenu par la gratuité de toutes sortes de formations, un service d'enseignement secondaire général et obligatoire des jeunes, l'enseignement professionnel,

⁴¹⁴ BALAYAN, G. 2011. *Les problèmes de la garantie et réalisation du droit de l'enseignement supérieur*. Erevan : Lingva, 2011, p. 34. [Բալայան Գ. Բարձրագույն կրթության իրավունքի երաշխավորման ու ապահովման հիմնախնդիրները, Երևան, Լինգվա, 2011, էջ 34].

⁴¹⁵ REPUBLIQUE SOCIALISTE SOVIETIQUE D'ARMENIE. *Constitution de la République Socialiste Soviétique d'Arménie (Loi principale)*, Erevan, article 25. [Հայկական Սովետական Սոցիալիստական Հանրապետության Սահմանադրություն (Հիմնական Օրենք), Երևան 1978, հոդված 25].

technique et supérieur, le développement de la formation par correspondance et celle du soir, l'attribution des bourses d'études, la mise à la disposition des élèves de manuels gratuits, ainsi que la mise en place de conditions pour l'auto formation⁴¹⁶.

Le système d'enseignement supérieur en Arménie, comme les autres secteurs de l'économie soviétique, était réglementé par une série de plans quinquennaux. Le domaine de l'éducation était piloté conformément à la loi « Les bases juridiques de l'éducation nationale de l'URSS et des républiques de l'union » du 19 juillet 1973. La loi définissait les règles de fonctionnement des établissements d'enseignement à tous les niveaux et dans tous les domaines, les formes et les modes d'enseignement effectués par les différents établissements d'enseignement, le cadre de compétences de l'URSS et des républiques de l'union dans le domaine de gestion de l'éducation nationale⁴¹⁷. Le chapitre VIII de la loi concernait entièrement l'enseignement supérieur. L'article 40 définissait les modes de réalisation de la formation : avec assiduité obligatoire (présentiel), par correspondance et le soir.

L'article 41 définissait les objectifs principaux suivants de l'enseignement supérieur⁴¹⁸ :

- la formation de spécialistes qualifiés, qui maîtrisent les théories marxisme-léninisme, ont des connaissances approfondies théoriques et des compétences pratiques dans le domaine de la spécialité concernée, ainsi que des capacités organisationnelles des travaux de masse dans le domaine public et politique.
- le développement chez les étudiants de hautes qualités morales, de la conscience communiste, de la culture, de l'internationalisme socialiste, et etc.

Les articles 42-45 définissaient le règlement d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur, les règles de la scolarité, les modes d'organisation des stages et des périodes d'essai des diplômés, la modalité d'attribution des diplômes et des certifications, les objectifs de la formation continue, etc.⁴¹⁹.

⁴¹⁶ REPUBLIQUE SOCIALISTE SOVIETIQUE D'ARMENIE. *Constitution de la République Socialiste Soviétique d'Arménie (Loi principale)*, Erevan, article 43. [Հայկական Սովետական Անգլիախոսական Հանրապետության Սահմանադրություն (Հիմնական Օրենք), Երևան 1978, հոդված 43]

⁴¹⁷ СССР. Верховный Совет. 1973. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 11-13.

⁴¹⁸ *Ibid.*, с. 12.

⁴¹⁹ СССР. Верховный Совет. 1973. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 12.

Le ministère de l'enseignement professionnel et supérieur gérait les établissements dispensant des enseignements techniques, professionnels et supérieurs⁴²⁰. Certains établissements d'enseignement supérieur (par exemple l'Institut de médecine d'Erevan, l'Institut agronomique d'Arménie, etc.) étaient administrés par les ministères du domaine concerné.

La gestion administrative de l'établissement d'enseignement supérieur était effectuée par le recteur nommé par le ministère. Dans la gestion de l'établissement, le recteur était assisté par quelques adjoints – les vice-recteurs (chargé de la scolarité, de la recherche, de l'administration et des finances, de la formation par correspondance, etc.). Le nombre de vice-recteurs était différent d'un établissement à l'autre en fonction du nombre des étudiants et de la taille de l'établissement d'enseignement supérieur.

L'unité principale administrative et pédagogique d'un établissement d'enseignement supérieur était la faculté. Le nombre des facultés d'un établissement était défini en fonction du nombre des spécialités dispensées par l'établissement concerné. La faculté était gérée par le doyen élu par le conseil scientifique de la faculté. Au près du recteur et du doyen de la faculté fonctionnaient des conseils scientifiques représentant le personnel administratif et pédagogique concernés. Ces derniers comprenaient également des représentants d'étudiants et des représentants des organisations communistes, komsomols (branche jeune du parti communiste), syndicales de la faculté ou établissement⁴²¹.

Outre les facultés principales avec un enseignement présentiel, dans certains établissements d'enseignement supérieur fonctionnaient également des sections du soir et par correspondance, ainsi que des cours préparatoires destinés principalement aux futurs candidats au concours d'entrée (appelé communément « année zéro »)⁴²².

L'unité pédagogique la plus petite d'un établissement d'enseignement supérieur était la chaire, fonctionnant au sein de la faculté. La chaire était responsable pour l'enseignement d'un domaine concret, plus étroit, de la spécialité principale de la faculté concernée. Elle réunissait les professeurs, les maîtres de conférences et les assistants (enseignants qualifiés) assurant les disciplines dans le domaine de la spécialité concernée. La chaire était dirigée par le responsable de chaire élu parmi les membres du corps enseignant⁴²³.

⁴²⁰ ROSEN, S. 1980. *Education in the U.S.S.R.: Current Status of Higher Education*. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office, 1980, p. 9. Accès Internet : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED192694.pdf>

⁴²¹ *Ibid.*, p. 10.

⁴²² *Ibid.*, p. 11.

⁴²³ *Ibid.*, p. 10.

Outre les chaires de spécialité, dans chaque établissement fonctionnaient des chaires de disciplines générales ou transversales. Parmi ces chaires figuraient la chaire de la langue russe, des langues étrangères, du sport etc. Elles comprenaient les disciplines enseignées obligatoirement dans toutes les facultés de l'établissement concerné sans distinction de la spécialisation de la faculté. A côté des disciplines générales, dans chaque établissement d'enseignement supérieur des disciplines de sciences humaines et sociales (idéologiques) étaient obligatoirement enseignées des matières telles que : Histoire du Parti Communiste, Philosophie marxiste-léniniste, Economie marxiste et Fondements du communisme scientifique⁴²⁴.

Les établissements d'enseignement supérieur arméniens formaient des spécialistes non seulement pour le domaine de l'économie, mais également pour enseigner dans les établissements d'enseignement supérieur. Dans certains établissements une école doctorale fonctionnait à cette fin, où pouvaient être admis les diplômés ayant terminé leur études avec des notes élevées. Les candidats devaient présenter des lettres de recommandation du lieu d'emploi / de formation signée par les organisations syndicales, komsomols et communistes.

La durée des études au sein de l'école doctorale (aspirantura) était de 3 ans, ou 4 ans en cas d'études par correspondance. Les études doctorales étaient organisées selon un programme personnalisé. Pendant ses études le doctorant devait passer des examens « minimum » doctoraux (examens dits « de qualifications ») dans les disciplines suivantes : philosophie marxiste-léniniste, langue étrangère et discipline de spécialité liées au sujet de sa thèse doctorale⁴²⁵. La personne ayant réussi ses examens de qualification de l'école doctorale terminait ses études en « aspirantura » (école doctorale) et il était autorisé à soutenir sa thèse, ce qui lui permettait de poursuivre une activité d'enseignement ou de recherche scientifique⁴²⁶. En URSS, il existait des grades scientifiques de candidats ès sciences, de docteur ès sciences et ainsi que des titres universitaires de professeur, de maître de conférences, de collaborateur scientifique en chef, de collaborateur scientifique (assistant) et de collaborateur scientifique adjoint⁴²⁷. Pour obtenir un titre universitaire il fallait préalablement obtenir le grade scientifique de candidat ès sciences/de docteur ès sciences,

⁴²⁴ ROSEN, S. 1980. *Education in the U.S.S.R.: Current Status of Higher Education*. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office, 1980, p. 20.

⁴²⁵ СССР. Совет Министров. 1975. Положение о порядке присуждения ученых степеней и присвоения ученых званий. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 60.

⁴²⁶ *Ibid.*

⁴²⁷ СССР. Совет Министров. 1975. Положение о порядке присуждения ученых степеней и присвоения ученых званий. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с.56.

suite à la soutenance d'une thèse dans un établissement d'enseignement ou de recherche, ayant l'autorisation d'attribuer le grade scientifique correspondant au sein de son école doctorale habilitée par le Ministère⁴²⁸. Le grade scientifique de candidat ès sciences permettait d'occuper le poste de collaborateur scientifique et de maître de conférences, tandis que le grade scientifique de docteur ès sciences permettait d'obtenir un titre universitaire de professeur et d'occuper le poste de professeur. Le titre de professeur, de maître de conférences permettait d'occuper également des postes administratifs de responsable de la chaire, de doyen, de recteur⁴²⁹. Après l'obtention d'un titre universitaire, ainsi qu'un grade scientifique, le salaire de l'enseignant doublait presque. Pour occuper le poste de maître de conférences/professeur et obtenir un titre universitaire correspondant, il fallait avoir une expérience d'enseignement d'au moins 5 ans et des travaux scientifiques publiés (articles scientifiques, monographies, manuels pédagogiques, etc.)⁴³⁰. La sélection des candidats pour les postes de professeurs, de maître de conférences, de collaborateurs scientifiques était effectuée par le conseil scientifique de la faculté à la suite d'un concours avec un vote par bulletins secrets. En cas de nécessité, le recteur avait le droit de décider de l'annonce d'un concours pour le recrutement de maître de conférences, de collaborateur scientifique en chef et d'enseignant, dans le conseil de l'université⁴³¹. Étaient pris en compte le degré de connaissances du marxisme-léninisme et les qualités morales du candidat pour ces postes, les travaux pédagogiques et scientifiques réalisés, les publications, la qualité de l'enseignement etc.⁴³². La personne sélectionnée pour le poste de professeur, maître de conférences et de collaborateur scientifique bénéficiait d'un contrat de travail de 5 ans et pouvait bénéficier de l'allongement de son contrat de travail à la suite d'un vote favorable par bulletins secrets dans le conseil de l'université ou la faculté, et cela plusieurs fois. Il convient de noter que, pour le poste de responsable des chaires de sciences humaines et sociales, la validation finale de la candidature issue du concours était prononcée par le ministre de tutelle⁴³³.

⁴²⁸ СССР. Совет Министров. 1975. Положение о порядке присуждения ученых степеней и присвоения ученых званий. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с.56-58.

⁴²⁹ СССР. Министерство высшего и специального образования. 1973. Положение о порядке замещения должностей профессорского-преподавательского состава в высших учебных заведениях. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : 1978.

⁴³⁰ YAGODIN, G. (Ed.) ; SAVELYEV, A. ; ZUYEV, V. ; GALAGAN, A. 1990. *Higher education in the USSR*. Bucharest : UNESCO CEPES, 1990, p. 54.

⁴³¹ СССР. *Ibid.*, с.5.

⁴³² YAGODIN, G. (Ed.) ; SAVELYEV, A. ; ZUYEV, V. ; GALAGAN, A. *Ibid.*, p. 55.

⁴³³ СССР. Министерство высшего и специального образования. 1973. Положение о порядке замещения должностей профессорского-преподавательского состава в высших учебных заведениях. In : Войленко,

Un système particulier pour l'affectation des diplômés a été mis en place à l'époque soviétique. Tous les diplômés des établissements d'enseignement supérieur étaient positionnés sur un emploi, correspondant à leur spécialité, indépendamment de leurs préférences concernant le lieu d'affectation ou le type de travail à effectuer. Ils étaient obligés de travailler dans leur lieu d'affectation au moins 3 ans, afin de pouvoir récupérer leur diplôme d'études supérieures. La première année était la période d'essai. L'objectif de cette période était l'obtention de l'expérience pratique et organisationnelle par les jeunes spécialistes en fonction du poste occupé, l'approfondissement des connaissances professionnelles, la familiarisation avec les récents progrès de la technique, des sciences et de la production. Pendant la période d'essai, le stagiaire bénéficiait d'un plan personnalisé, d'un maître désigné parmi les spécialistes les plus expérimentés, et de missions qui lui étaient confiées.

A la fin de la période d'essai, une commission spéciale fonctionnant au sein de l'entreprise étudiait le rapport de la période d'essai du jeune diplômé concernant les tâches accomplies ; elle se rapportait à l'avis de son maître et de ses collègues pour présenter une proposition au chef d'entreprise de laisser le spécialiste sur le même poste, de lui offrir une promotion professionnelle ou de changer le lieu de son travail⁴³⁴. La supervision du processus de période d'essai était effectuée par l'établissement d'enseignement supérieur de diplômé, ainsi que par le ministère tutelle⁴³⁵.

4.1.3. Le contrôle de la qualité dans le système d'enseignement supérieur de l'Arménie soviétique

En Arménie soviétique et sur tout le territoire de l'URSS, outre une organisation et une supervision administrative centralisées à tous les niveaux du système d'enseignement supérieur, le contrôle de la qualité de l'enseignement supérieur était effectué par une série de dispositifs et processus complémentaires, focalisés essentiellement sur les intrants. Ceux-ci

В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : 1978, с.5.

⁴³⁴ СССР. Совет Министров. 1973. Положение о стажировке молодых специалистов, окончивших высшие учебные заведения. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : 1978, с. 384-386.

⁴³⁵ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1974. Об организации и контроле за содержанием стажировки выпускников высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : 1978, с. 386-387.

consistaient en la mise en place de programme type de formation, l'admission des étudiants, le système d'évaluation des étudiants, les qualifications et la formation continue du corps enseignant, la supervision régulière du processus de l'enseignement.

La qualité de l'enseignement supérieur était d'abord contrôlée par l'application des programmes d'enseignement uniformisés. L'enseignement de chaque spécialité - selon la nomenclature de spécialités et des mentions, validée par le ministère⁴³⁶ - dans chaque établissement d'enseignement supérieur de l'Arménie et de l'URSS, s'effectuait conformément au programme type d'enseignement. Tous les programmes étaient élaborés et validés à Moscou, par le Ministère de l'enseignement professionnel et supérieur de l'URSS⁴³⁷ ou un autre ministère dont l'établissement d'enseignement supérieur dépendait.

Le programme type d'enseignement était un document standard qui établissait le contenu de l'enseignement de chaque spécialité et la liste des matières (disciplines) à enseigner. Le nombre d'heures accordées à chaque matière et à chaque mode d'enseignement (cours magistraux, séminaire, travaux pratiques, travaux dirigés) également était fixé dans le programme type. Le nombre obligatoire des épreuves, des examens et des tests à organiser pendant l'enseignement de matières prévues faisait aussi l'objet de fixation par le Ministère. Le programme d'enseignement définissait également les thèmes et l'ordre de l'enseignement des matières, regroupés par catégories : des matières du tronc commun, généraux et ceux spécifiques à la spécialité concernée⁴³⁸.

Les matières du tronc commun avaient pour objectif de développer l'ouverture d'esprit des étudiants, de leur faire connaître les sujets principaux des sciences naturelles et humaines. Ces disciplines du tronc commun étaient enseignées avant les disciplines générales et les disciplines spécifiques de spécialité parce qu'elles devaient servir de base pour la compréhension et la maîtrise des disciplines de la spécialité concernée. Parmi les disciplines du tronc commun les plus importantes figuraient les disciplines de sciences humaines et sociales : Histoire du Parti communiste, Philosophie marxiste-léniniste, Economie politique, Fondements du communisme scientifique. Il était admis que les disciplines des sciences humaines et sociales devaient favoriser la compréhension auprès des étudiants des principes objectifs qui conditionnent le développement historique et social, la conception scientifique

⁴³⁶ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1975. Специальности и сроки обучения в высших учебных заведениях СССР. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с.126.

⁴³⁷ ROSEN, S. 1980. *Education in the U.S.S.R.: Current Status of Higher Education*. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office, 1980, p. 5-6.

⁴³⁸ YAGODIN, G. (Ed.) ; SAVELYEV, A. ; ZUYEV, V. ; GALAGAN, A. 1990. *Higher education in the USSR*. Bucharest : UNESCO CEPES, 1990, p. 41.

du monde. Sans distinction de spécialité et de mode d'enseignement, tous les étudiants étaient obligés d'étudier ces disciplines. Egalement, il été admis que ces disciplines devaient servir de base théorique pour une bonne maîtrise de la spécialité étudiée. Dans les établissements d'enseignement supérieur de l'URSS, le contenu des disciplines relatives aux sciences humaines et sociales resta sans modification pendant les dernières décennies. Parmi les autres disciplines du tronc commun figuraient l'histoire, philosophie, l'athéisme scientifique, la logique, le sport.

L'objectif de l'enseignement des disciplines générales de spécialité était de faire connaître aux étudiants leurs futures spécialités. Le contenu de ces disciplines était élaboré de manière à satisfaire les demandes de l'enseignement spécialisé et à assurer aux futurs spécialistes une grande mobilité et davantage de polyvalence dans le milieu professionnel.

Les disciplines spécifiques de spécialité prévues par le programme d'enseignement standardisé étaient bien plus soumises à des modifications. Comme elles étaient destinées à favoriser l'intégration des jeunes diplômés dans le milieu professionnel, elles devraient être régulièrement actualisées en fonction du progrès technique et des conditions de travail en évolution constante. Les établissements d'enseignement supérieur étaient autorisés à proposer, à hauteur de 15% de surcharge globale, l'enseignement de disciplines jugées nécessaires, compte tenu de besoins locaux. Ils avaient également le droit de modifier les délais d'enseignement, ainsi que de changer, à hauteur de 10%, le nombre d'heures d'enseignement prévu par le programme⁴³⁹.

Selon la Constitution, chaque citoyen de l'URSS avait le droit de participer au concours d'entrée de tout établissement d'enseignement supérieur s'il avait effectué des études secondaires complètes. Les étrangers et les personnes n'ayant pas de nationalité pourraient également bénéficier de ce droit⁴⁴⁰.

Un certain nombre de places, lors de chaque admission annuelle, était planifié pour chaque établissement d'enseignement supérieur par le Gouvernement de l'Union, conformément aux prévisions de Gosplan en besoin des futurs spécialistes. L'admission des candidats dans les établissements d'enseignement supérieur s'effectuait par un concours d'entrée décentralisé, et le candidat pouvait déposer sa candidature seulement pour une spécialité précise dans un établissement d'enseignement supérieur.

⁴³⁹ YAGODIN, G. (Ed.) ; SAVELYEV, A. ; ZUYEV, V. ; GALAGAN, A. 1990. *Higher education in the USSR*. Bucharest : UNESCO CEPES, 1990, p. 41-42.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, p. 35.

Des commissions d'examen du concours d'entrée par matière étaient créées, constituées d'enseignants les plus qualifiés de chaque établissement d'enseignement supérieur⁴⁴¹. Le secrétaire en charge de la commission d'examen, ainsi que les présidents et les membres des commissions d'examen par matière, étaient désignés par une décision du recteur de l'établissement. Les sujets d'examens étaient élaborés conformément aux programmes d'examens d'entrée validés par le ministère de l'enseignement professionnel et supérieur de l'URSS. Des critères précis de notation étaient définis pour chaque matière d'examen⁴⁴². Les examens écrits, ainsi que les examens oraux, étaient anonymes. Le président de la commission par matière devait obligatoirement vérifier et valider toutes les notes « excellentes » et « insuffisantes ».

En cas de note insuffisante pour une discipline du concours d'entrée, le candidat n'était plus autorisé à participer aux autres examens, et il ne prenait plus part au concours. Les copies d'examens du candidat admis dans l'établissement d'enseignement supérieur étaient conservées dans son dossier personnel qui était archivé dans ce même établissement d'enseignement supérieur⁴⁴³.

Certains établissements d'enseignement supérieur organisaient des cours préparatoires à prix raisonnables d'une durée de 8 à 10 mois pour préparer les candidats aux différentes disciplines du concours d'entrée⁴⁴⁴. Les jeunes démobilisés du service militaire, ceux qui avaient une formation secondaire avec au moins une année d'expérience professionnelle, étaient missionnés par les entreprises industrielles et agricoles pour faire des études dans ces sections de cours préparatoires. On y enseignait principalement les disciplines qui faisaient l'objet d'un examen pour être admis dans l'établissement d'enseignement supérieur. En cas de notes au moins « passables » aux examens de fin d'études, les participants étaient inscrits à la première année de l'établissement concerné sans participer aux concours d'entrée⁴⁴⁵.

⁴⁴¹ СССР. Совет Министров. 1958. Постановление от 28 мая 1958 г. N 581 о составе экзаменационных и приемных комиссий. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : 1978, с. 93.

⁴⁴² СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1974. Приказ от 4 апреля 1974 г. О требованиях, предъявляемых на вступительных экзаменах, и порядке рассмотрения апелляций. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 93-97.

⁴⁴³ *Ibid.*, с.93-95.

⁴⁴⁴ YAGODIN, G. (Ed.) ; SAVELYEV, A. ; ZUYEV, V. ; GALAGAN, A. 1990. *Higher education in the USSR*. Bucharest : UNESCO CEPES, 1990, pp. 35-36.

⁴⁴⁵ СССР. Совет Министров. 1969. Постановление от 20 августа 1969 г. N 681 об организации подготовительных отделений при высших учебных заведениях. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : 1978, с.108-112.

Un moyen important pour le contrôle de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur était le système d'évaluation des connaissances des étudiants. Les sessions d'examens étaient d'habitude organisées en hiver (janvier) et en été (juin). L'étudiant devait d'abord passer les épreuves (notées « passable » ou « non passable ») des disciplines du tronc commun, des travaux dirigés, des dossiers d'études. Seulement après avoir passé les épreuves, l'étudiant était autorisé à passer les examens qui comprenaient les disciplines principales de spécialité. L'étudiant qui n'avait pas passé une épreuve avait le droit de participer à un rattrapage avant la prochaine session d'examens. L'étudiant qui avait échoué à l'examen ou qui n'avait pas passé l'examen pour une raison quelconque, avait le droit de participer deux fois à la session de rattrapage avant la fin de la session d'examens concernée.

En cas de notes insuffisantes, l'étudiant redoublait l'année. L'étudiant ayant obtenu des notes médiocres à trois examens (ou 1 épreuve et 2 examens) était exclu de l'établissement d'enseignement supérieur⁴⁴⁶. Pendant les trois premières années suivant l'exclusion, l'étudiant exclu pouvait déposer sa candidature pour rétablir son statut d'étudiant dans la même spécialité ou dans une spécialité similaire du même établissement d'enseignement supérieur ou d'un autre, à la condition de justifier au moins une année d'expérience professionnelle, ainsi que bénéficier d'une médiation de la part d'une organisation non-gouvernementale. Les étudiants exclus d'un établissement d'enseignement supérieur pour des raisons justifiées pouvaient rétablir leur statut d'étudiant sans restriction. Les étudiants exclus dès la première année de leurs études n'étaient pas autorisés à rétablir leur statut d'étudiant.

Après avoir terminé le programme d'études de la spécialité choisie, les étudiants devaient passer des examens de fin d'études, dites examens d'Etat. Le règlement et la constitution des commissions d'examens d'Etat étaient minutieusement élaborés par le Ministère. L'objectif de ces examens était l'évaluation du niveau de connaissances théoriques, scientifiques, idéologiques, politiques et pratiques des futurs spécialistes. La commission en charge des examens d'Etat prenait les décisions en matière d'attribution de qualifications et de diplômes, l'élaboration de propositions pour l'amélioration ultérieure de la qualité de formation des spécialistes dans les établissements d'enseignement supérieur⁴⁴⁷. Dans chaque établissement

⁴⁴⁶ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1973. Приказ от 11 июня 1973 г. N 513 об утверждении положения о курсовых экзаменах и зачетах в высших учебных заведениях СССР. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 248-251.

⁴⁴⁷ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1974. Положение о государственных экзаменационных комиссиях высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с.254-256.

d'enseignement supérieur, pour chaque spécialité, sans distinction de mode de formation, une commission d'examens d'Etat se constituait. Le président de la commission était nommé par le Ministre, sur candidature présentée par le recteur de l'établissement parmi les représentants éminents du secteur scientifique et industriel. Parmi les membres de droit de la commission d'examens d'Etat figuraient le recteur/vice-recteur de l'établissement, le doyen de la faculté, les responsables de chaires de spécialité, ainsi que les professeurs/maitres de conférences des chaires sciences humaines et sociales. La composition nominative de la commission et des examinateurs était validée par une décision du recteur.

Les examens d'Etat de fin d'études étaient organisés de manière publique. Des diplômes avec la mention « excellente » (« Diplôme rouge ») étaient attribués aux étudiants qui avaient obtenu des notes « excellentes » pour 75% des examens semestriels, des notes « bien » pour le reste et des notes « excellentes » à tous les examens d'Etat. La mention du diplôme entraînait l'attribution de privilèges lors l'affectation pour un emploi.

L'étudiant qui avait obtenu une note « non-passable » pour un examen d'Etat ou pour la soutenance du mémoire était toujours autorisé à participer aux autres examens d'Etat. Dans ce cas, l'étudiant n'obtenait pas de diplôme, cependant il était affecté à un emploi, mais avec un salaire inférieur au montant défini parce qu'il avait une formation supérieure « incomplète ». Pendant les trois années suivantes, en présentant une lettre de recommandation favorable du lieu de travail, il était autorisé à repasser l'examen d'Etat de la discipline concernée ou à soutenir son mémoire et ainsi obtenir son diplôme en cas de réussite⁴⁴⁸.

Un autre moyen important de garantir la qualité de l'enseignement résidait dans la fourniture d'avantages et de conditions particulières pour l'enseignement et l'apprentissage. Dans cette optique, les salaires élevés du corps enseignant, les différents avantages sociaux (pension de retraite, vacances prolongées) et les formations continues régulières avaient été mis en place. La journée de travail du personnel enseignant des établissements d'enseignement supérieur était de 6 heures⁴⁴⁹ et ils bénéficiaient d'un congé annuel de 48 jours⁴⁵⁰. Les salaires des

⁴⁴⁸ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1974. Положение о государственных экзаменационных комиссиях высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с.254-256.

⁴⁴⁹ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1961. О порядке оплаты труда профессорско-преподавательского состава, научного, учебного-вспомогательного и административно-хозяйственного персонала высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 231.

⁴⁵⁰ СССР. Министерство высшего образования. 1969. Постановление об отпусках работникам научно-исследовательских, учебных и культурно-просветительских учреждений. In : Войленко, В.И. (Ред.).

enseignants augmentaient à la suite de l'attribution d'un titre/grade scientifique ou en cas d'une amélioration de leur expérience professionnelle scientifique et pédagogique⁴⁵¹. En fonction de l'expérience professionnelle, le salaire du professeur s'élevait à 400 ou 450 roubles, celui de maître de conférences à 300 - 350 roubles. Le personnel enseignant touchait une pension de retraite à hauteur de 40% du salaire en vigueur⁴⁵².

Dans le même sens, pendant les années soviétiques, différents avantages créés pour les étudiants et l'octroi de bourses d'études ont considérablement élargi les possibilités pour les jeunes de faire des études supérieures. Le montant de la bourse ordinaire d'études attribuée à tous les étudiants en enseignement présentiel était de 40 roubles par mois ; les étudiants qui avaient obtenu des notes élevées à la fin de la session d'examens, bénéficiaient d'une bourse d'excellence chiffrée à 25% en plus de la bourse d'études ordinaire⁴⁵³. Les étudiants qui avaient eu des mentions « excellentes » pour aux moins 4 sessions d'examens et qui participaient activement aux activités sociales, bénéficiaient d'une bourse nominale allant de 65 à 100 roubles par mois.⁴⁵⁴ En 1970, le nombre d'étudiants qui bénéficiaient de bourse mensuelle nominative de V. Lénine et de K. Marx (100 roubles) dans tous les établissements d'enseignement supérieur s'élevait à 4000 par an⁴⁵⁵.

Chaque étudiant et doctorant, faisant ses études en dehors de son lieu de résidence, avait droit à un logement dans une résidence universitaire⁴⁵⁶. Pour ce logement, l'étudiant versait 1 rouble par mois et 50 kopeks de plus pour la literie⁴⁵⁷.

Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций, часть 2, Москва : 1978, с. 191.

⁴⁵¹ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1961. О порядке оплаты труда профессорско-преподавательского состава, научного, учебного-вспомогательного и административно-хозяйственного персонала высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 233.*

⁴⁵² СССР. Совет Министров. 1949. Об утверждении положения о пенсионном обеспечении работников науки. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 294.*

⁴⁵³ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1972. Инструкция о порядке назначения и выплаты стипендии студентам высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 267-272.*

⁴⁵⁴ СССР. Совет Министров. 1966. Об использовании средств стипендиального фонда для оказания материальной помощи и премирования студентов ВУЗ-ов и аспирантов. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с.277.*

⁴⁵⁵ *Ibid.*, с.273.

⁴⁵⁶ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1967. Положение о студенческих общежитиях высших учебных заведений Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 18 декабря 1967 г. N 816. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 281-284.*

⁴⁵⁷ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1967. Положение о студенческих общежитиях высших учебных заведений Министерства высшего и среднего специального

Depuis 1967, sans distinction de titre scientifique ou de grade scientifique, pendant le déroulement de leur contrat (5 ans), tout enseignant devait suivre une formation de perfectionnement d'une durée de 3 à 5 mois⁴⁵⁸. Seulement durant les années du 9^{ème} quinquennat (1971-1975) 250 000 d'enseignants ont suivi des formations de perfectionnement en URSS. En outre, des séminaires spécifiques de perfectionnement s'organisaient pour le personnel administratif des établissements d'enseignement supérieur, comme les recteurs, les vice-recteurs, les doyens et les responsables de chaires⁴⁵⁹.

Dans ce but, à la fin des années 40, des instituts spécialisés en formation continue ont été créés auprès de certaines universités de l'URSS pour la formation des enseignants des disciplines de sciences humaines et sociales⁴⁶⁰. Pendant les années 80, en URSS fonctionnaient 13 instituts régionaux de formation continue⁴⁶¹. L'ensemble des enseignants participaient à tour de rôle, d'une manière obligatoire, à des formations de perfectionnement une fois tous les 5 ans pendant un semestre, selon un plan établi, ce qui était pris en compte pour leur réélection.

L'objectif des instituts de perfectionnement était « *l'acquisition par les participants des compétences pour lutter décisivement contre l'idéologie bourgeoise contemporaine, l'anticommunisme et le révisionnisme, développer des compétences pour l'utilisation des outils techniques et autres, des méthodes plus efficaces pour l'enseignement des disciplines des sciences humaines et sociales* »⁴⁶². Ainsi le perfectionnement que proposaient les formations continues des enseignants « *était considéré comme une condition importante de l'amélioration ultérieure des compétences pédagogiques et des connaissances scientifiques et celle de l'éducation communiste des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur* ». Il avait pour objectif « *d'assurer des conditions pour que les participants puissent maîtriser les méthodes contemporaines de recherches scientifiques, de se familiariser avec les équipements modernes et les techniques*

образования СССР от 18 декабря 1967 г. N 816. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 281-284.

⁴⁵⁸ СССР. Центральный Комитет КПСС и Совет Министров. 1966. О порядке и условиях повышения квалификации преподавателей ВУЗОВ In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 70.

⁴⁵⁹ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1976. О дальнейшем совершенствовании работы факультетов повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений. Высшая Школа. *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 75.

⁴⁶⁰ СССР. Министерство высшего образования. 1949. Об организации институтов повышения квалификации общественных наук. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 75.

⁴⁶¹ YAGODIN, G. (Ed.) ; SAVELYEV, A. ; ZUYEV, V. ; GALAGAN, A. 1990. *Higher education in the USSR*. Bucharest : UNESCO CEPES, 1990, pp. 30-31.

⁴⁶² СССР. Министерство высшего образования. 1949. Положение об институте повышения квалификации преподавателей общественных наук высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 76.

d'expérimentation des technologies précises de mesure, ainsi que des équipements informatiques conformément au profil des disciplines enseignées »⁴⁶³.

Les formations continues des enseignants de disciplines relatives à une spécialité, avaient un caractère plus formel. Elles étaient organisées par l'Académie des sciences ou par les instituts correspondant à ses branches nationales, en alternance, et avaient pour objectif de familiariser les enseignants avec les récentes acquisitions scientifiques et de découvrir les avancées de la spécialité.

Un contrôle du processus d'enseignement était effectué par les organisations non-gouvernementales de l'établissement d'enseignement supérieur et de la faculté. Des réunions régulières de ces organisations komsomols et communistes se tenaient une fois par mois. Des questions liées aux mauvais résultats académiques et au comportement de certains étudiants, aux conditions de stage, ainsi que d'autres sujets de préoccupation des étudiants étaient abordées pendant les réunions komsomols. Les réunions des organisations locales du parti abordaient davantage de questions liées à l'accomplissement des tâches confiées par les supérieurs hiérarchiques, à la qualité de la formation, de l'enseignement et aux autres questions relatives au fonctionnement de l'établissement d'enseignement supérieur et de la faculté concernée. Cette présence des structures du parti communiste, ainsi que des représentants du Comité pour la Sécurité de l'État (KGB) dans les établissements d'enseignement supérieur, permettait un contrôle quasi quotidien des enseignants et des personnels administratifs, ainsi que des étudiants.

Il est indéniable que les autorités de l'URSS entreprenaient des démarches d'une manière régulière destinées à améliorer la qualité de la formation, la fourniture de moyens et de conditions techniques nécessaires au perfectionnement du processus d'enseignement et d'apprentissage. A partir des années 70, plusieurs décisions adoptées par le Comité central du parti communiste et par le Conseil des Ministres de l'URSS, comme « Les actions ultérieures du perfectionnement de l'enseignement supérieur du pays »⁴⁶⁴, « L'amélioration de

⁴⁶³ СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1976. О дальнейшем совершенствовании работы факультетов повышение квалификации преподавателей высших учебных заведений. Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978, с. 73.

⁴⁶⁴ ЦК КПСС. Институт марксизма-ленинизма при. *КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК*. 8-ое издание. Москва : Политиздат, 1978, т. 11, с. 126-134.

l'efficacité des recherches scientifiques dans l'établissement d'enseignement supérieur »⁴⁶⁵ et « L'amélioration de la qualité de formation des spécialistes et le développement ultérieur de l'école supérieure »⁴⁶⁶ visaient cet objectif. Cependant, malgré les démarches entreprises,

*« à la fin des années 70 et au début des années 80 des problèmes et des phénomènes négatifs se sont accumulés dans le domaine de la préparation et de l'insertion professionnelle des spécialistes, des tendances indésirables se sont accentuées dans ce domaine important au niveau national. Une prépondérance des voies extensives de développement s'est manifestée également dans le domaine de l'enseignement supérieur, les indicateurs quantitatifs prédominaient sur les indicateurs qualitatifs, les bases matérielles et techniques ont commencé à être en retard par rapport aux exigences du progrès scientifique et technique, une division injustifiée des mentions se produisait, les plans d'admission [des étudiants] manquaient d'une approche économique sérieuse ».*⁴⁶⁷

Conscients de la situation et pour surmonter les problèmes accumulés dans le domaine de l'enseignement supérieur, le Conseil des ministres de l'URSS et le parti communiste ont adopté un certain nombre de nouvelles décisions pendant la seconde moitié des années 1980, portant sur les actions destinées à améliorer différents aspects de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais elles n'ont pas été mises en œuvre à cause de l'effondrement de l'URSS.

4.1.4. Les atouts et les limites de l'enseignement supérieur en Arménie soviétique

Durant les dernières décennies de l'existence de l'URSS, en Arménie « l'enseignement supérieur gratuit est devenu de fait accessible à toutes les couches sociales. Le large système d'avantages sociaux et de bourses d'études a considérablement élargi les possibilités d'obtenir une formation supérieure et le nombre des étudiants a augmenté »⁴⁶⁸.

Toujours pendant ces dernières décennies de l'existence de l'URSS, l'Arménie était considérée comme l'une des républiques soviétiques les plus éduquées selon le nombre de personnes ayant suivi un enseignement supérieur (7,33 %) ⁴⁶⁹. Pendant l'année académique

⁴⁶⁵ ЦК КПСС. Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК, 8-ое издание. М., 1981, т. 13, с. 67-74.

⁴⁶⁶ *Ibid.*, с. 395-403.

⁴⁶⁷ HOVAKIMYAN, G. 1990. *L'activité du Parti communiste arménien en matière du développement de la formation supérieure pendant les années 1971-1980*, Résumé de thèse, Erevan, 1990, page 2. [*Հովակիմյան Գ., ՀԿԿ գործունեությունը բարձրագույն կրթության զարգացման ուղղությամբ 1971-1980 թթ., Ավտոռեֆերատ, Երևան, 1990 թ., էջ 2*].

⁴⁶⁸ BALAYAN, G. 2011. *Les problèmes de la garantie et réalisation du droit de l'enseignement supérieur*. Erevan : édition Lingva, p. 37. [*Բալայան Գ. Բարձրագույն կրթության իրավունքի երաշխավորման ու ապահովման հիմնախնդիրները, Երևան, «Լինգվա», 2011, էջ 37*].

⁴⁶⁹ ARMENIA. Ministry of Higher Education and Science. 1993. *Higher Education and Scientific Institutions of the Republic Of Armenia*. Foreign Relations Department Informative Bulletin, Yerevan, 1993, p.3.

1986-87, en Arménie qui comptait alors 3,362 millions d'habitants en 1987⁴⁷⁰, 13 établissements d'enseignement supérieur fonctionnaient regroupant 59 778 d'étudiants inscrits dans 125 spécialités différentes, dont 42 152 étudiants en enseignement présentiel, 6879 étudiants en enseignement du soir et 10747 étudiants en enseignement par correspondance⁴⁷¹. Pour l'année universitaire 1987-88, sur 10 000 habitants, on comptait 161 étudiants, chiffre un peu en-dessous de l'indice d'URSS qui était de 177⁴⁷².

Pour la seule année universitaire 1985-86, 11 465 d'étudiants ont terminé leurs études dans les établissements d'enseignement supérieur arméniens.⁴⁷³ Selon les données statistiques, 246 564 personnes ont réussi une formation d'enseignement supérieur dans les établissements d'enseignement supérieur de l'Arménie soviétique pendant les années 1929-1986⁴⁷⁴.

L'administration centralisée du système d'enseignement supérieur accompagné de la volonté politique de valoriser l'enseignement supérieur et de former un corps d'enseignants a permis de créer des conditions appropriées pour le personnel pédagogique. Les différents avantages sociaux et le système de formation continue massif des enseignants s'inscrivaient dans cette optique.

Un certain progrès était enregistré dans l'élaboration et la mise à la disposition gratuitement des matériels pédagogiques, la fourniture des conditions et des capacités matérielles nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage. L'attribution à tous les étudiants d'une bourse d'études mensuelle d'un montant plutôt correct, ainsi que les possibilités de logement à des prix symboliques peuvent être considérées des acquis du système d'enseignement supérieur soviétique.

L'enseignement supérieur bénéficiait également d'un financement en augmentation progressive. Ainsi, pendant les années 1971-1980, les dépenses affectées à l'enseignement supérieur en Arménie ont presque doublé pour passer de 28 millions de roubles à 53,4 millions⁴⁷⁵.

En même temps, la demande de l'enseignement supérieur augmentait sans cesse, mais son offre restait insuffisante. Le concours d'entrée dans les établissements d'enseignement

⁴⁷⁰ ENCYCLOPEDIE SOVIETIQUE ARMENIENNE. *L'Arménie Soviétique*, vol. 13, Erevan : Encyclopédie arménienne, 1987, page 5. [Հայկական Սովետական Հանրագիտարան, 2010. Սովետական Հայաստան. Երևան, Հայկական ահնրագիտարան, հատոր 13, 1987, էջ 5].

⁴⁷¹ *Ibid.*, p. 405.

⁴⁷² YAGODIN, G. (Ed.) ; SAVELYEV, A. ; ZUYEV, V. ; GALAGAN, A. 1990. *Higher education in the USSR*. Bucharest : UNESCO CEPES, 1990, p. 79.

⁴⁷³ ENCYCLOPEDIE SOVIETIQUE ARMENIENNE, *Ibid.*, p. 450.

⁴⁷⁴ *Ibid.*

⁴⁷⁵ АРМЯНСКОЙ ССР. 1982. *Народное хозяйство Армянской ССР: Юбилейный статистический сборник к 60-летию образования СССР*, Ереван, Айастан, 1982, с.308.

supérieur devenait plus tendu et compétitif d'une année sur l'autre, notamment dans les facultés qui « alimentaient » en cadres la nomenclatura soviétique, créant de risques de corruption.

La croissance quantitative de l'enseignement supérieur n'était pas non plus accompagnée par une amélioration proportionnelle de sa qualité. Les résultats académiques des étudiants des établissements d'enseignement supérieur arméniens étaient inférieurs aux résultats moyens de l'Union et avec un niveau de connaissances insuffisant : *« derrière le taux de progrès général académique, un pourcentage de la médiocrité grise restée élevée. En réalité, la qualité des connaissances était laissée en arrière-plan et la majorité des spécialistes ayant une formation supérieure commençait à exercer une activité professionnelle en étant des spécialistes médiocres »*⁴⁷⁶.

L'« idéologisation » et l'unification du contenu de l'enseignement supérieur au travers d'un programme type élaboré et imposé centralement attribuaient une grande partie de l'enseignement aux disciplines du cycle idéologique, comme l'histoire du parti, la philosophie marxiste-léniniste, l'économie politique du socialisme et la théorie du communisme scientifique.

Le système éducatif commun de l'URSS avait une orientation idéologique et politique précise et fonctionnait sous le contrôle direct du parti communiste. Par conséquent, l'acquisition des connaissances professionnelles était étroitement et obligatoirement liée à la maîtrise de l'idéologie marxiste-léniniste. Selon le parti communiste et le gouvernement de l'URSS, l'enjeu principal et primordial des établissements d'enseignement supérieur devrait être

*« la formation de spécialistes qualifiés ayant des connaissances approfondies théoriques et pratiques, qui maîtrisent la doctrine du marxisme-léninisme, les avancées scientifiques et techniques aux niveaux national et international, qui sont éduqués dans l'esprit d'une haute conscience communiste, du patriotisme soviétique, de l'amitié des peuples et de l'internationalisme prolétarien, et qui maîtrisent les compétences nécessaires pour réaliser des activités éducatives et politiques de masse »*⁴⁷⁷.

Les structures des komsomols et du parti dans les établissements d'enseignement supérieur été mandatées pour « prêter toute leur attention aux questions liées à l'accroissement de la qualité de l'enseignement et à l'amélioration de l'éducation idéologique et politique des étudiants. A cette fin, une attention

⁴⁷⁶ HOVAKIMYAN, G. 1990. *L'activité du Parti communiste arménien en matière de développement de la formation supérieure pendant les années 1971-1980*, Résumé de thèse, Erevan, 1990, p. 19. [Հովակիմյան Գ., ՀԿԿ գործունեությունը բարձրագույն կրթության զարգացման ուղղությամբ 1971-1980 թթ., Ավտոռեֆերատ, Երևան, 1990 թ., էջ 19].

⁴⁷⁷ СССР. Совет Министров. 1969. Положение о высших учебных заведениях СССР. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с.46.

particulière devrait être attribuée à l'amélioration du niveau de l'enseignement des sciences humaines, à la consolidation de chaires regroupant des disciplines de sciences humaines à l'aide d'enseignants qualifiés »⁴⁷⁸.

L'ensemble des contenus de l'enseignement supérieur, et même de certaines disciplines, demeurait ainsi sous le contrôle rigide de l'Etat et du parti. En outre, les décisions de la structure du parti communiste présente dans l'établissement d'enseignement supérieur étaient obligatoires pour la direction de l'établissement. Des organisations syndicales, komsomols et de parti, fonctionnant ainsi dans chaque établissement d'enseignement supérieur, veillaient également à l'application des décisions et des directives du parti. Qui plus est, l'ensemble du fonctionnement de l'établissement était placé sous la surveillance de proximité des agents du KGB, présents dans tous les établissements d'enseignement supérieur.

Les autorités du pays considéraient que *« les connaissances appliquées dans toute leur importance se démodent rapidement, tandis que les connaissances fondamentales constituent la base de toutes les acquisitions scientifiques et techniques de la société »⁴⁷⁹*, par conséquent, dans le processus de formation supérieure, ils trouvaient nécessaire de prêter attention principalement à la formation de spécialistes ayant un profil large⁴⁸⁰. Le résultat en était que le processus de formation de spécialistes dans des secteurs plus étroits et précis était négligé ; il y avait donc un manque de ce type de spécialistes et, en conséquence, l'économie du pays en souffrait.

En URSS, il était admis politiquement que le nombre des établissements d'enseignement supérieur et le nombre de leurs étudiants devaient augmenter chaque année. Ce qui permettrait de souligner la supériorité du système éducatif socialiste à l'égard des pays capitalistes. La commande de l'Etat aux établissements d'enseignement supérieur pour la formation des spécialistes dans des secteurs précis se résumait au principe « le plus sera le mieux ». En même temps, pour beaucoup de cas, le niveau de qualifications des spécialistes formés n'était pas très élevé. Un grand nombre de diplômés, faute de connaissances nécessaires, étaient obligés de travailler dans les secteurs administratifs et de service. Presque la moitié des diplômés des établissements d'enseignement supérieur pédagogiques et agricoles ne parvenaient pas à travailler dans les régions rurales et restaient à travailler dans les villes.

Une obligation absolue d'utilisation des indices quantitatifs et une approche formelle du principe de l'accès aux formations, le maintien artificiel du nombre des étudiants étant le résultat des obstacles administratifs à l'élimination des étudiants ayant des progressions

⁴⁷⁸ СССР. Совет Министров. 1969. Положение о высших учебных заведениях СССР. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с.21.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, с.7.

⁴⁸⁰ *Ibid.*, с.27.

académiques faibles, la course artificielle pour assurer une progression académique à 100%, caractérisaient l'enseignement supérieur soviétique. Au fil du temps, de plus en plus nombreux étaient les étudiants et les enseignants qui accomplissaient leurs missions d'une manière formelle ; de même la supervision étatique de la qualité de l'enseignement se manifestait souvent selon une approche formelle et démonstrative. Ainsi, pendant l'année universitaire 1980/81, le taux de réussite des étudiants faisant leurs études dans les sections d'enseignement présentiel des établissements d'enseignement supérieur de la République arménienne avait atteint 88,3%, celui des cours du soir 88,3% et un peu moins, et 59% dans la section de formation par correspondance. Malgré les travaux accomplis et la diminution du nombre des étudiants exclus, ce taux était toujours élevé : pendant l'année universitaire 1980/81, faute des résultats académiques suffisants furent exclus respectivement 2,4% des étudiants en enseignement présentiel, 7,4% de celui du soir et 6,6% par correspondance⁴⁸¹.

Au cours des années 1970-80, l'URSS s'est retrouvée dans une situation de pré-crise en matière de développement du secteur de l'enseignement supérieur. Celui de la République d'Arménie était aussi caractérisé par plusieurs phénomènes négatifs qui se renforçaient d'année en année à cause du pouvoir omnipotent de la bureaucratie impériale du parti communiste⁴⁸².

Les travaux de construction des bâtiments pour les établissements d'enseignement supérieur étaient retardés pendant des années, ils étaient mis en service après les délais prévus et avec beaucoup de défauts. La superficie matérielle des établissements d'enseignement supérieur était insuffisante et souvent inférieure à l'indice moyen de l'Union. Bien qu'en 1980 des résidences universitaires d'une superficie de 4 600 m² ont été mises en service, cela n'a cependant pas permis de mettre à la disposition de tous les étudiants des logements, et environ 14 500 étudiants continuaient à prendre en location des appartements privés⁴⁸³.

L'équipement technique des établissements d'enseignement supérieur du pays se situait à un niveau inférieur. A cause de l'insuffisance de la surface éducative et souvent à cause de l'indifférence du recteur de l'établissement, beaucoup de moyens techniques n'étaient pas mis en place dans le processus éducatif au moment approprié, et subissaient à un amortissement

⁴⁸¹ HOVAKIMYAN, G. 1990. *L'activité du Parti communiste arménien en matière du développement de la formation supérieure pendant les années 1971-1980*, Résumé de thèse, Erevan, 1990, p. 18-19. [Հովակիմյան, Գ. ՀԿԿ գործունեությունը բարձրագույն կրթության զարգացման ուղղությամբ 1971-1980 թթ., Ավտոռեֆերատ, Երևան, 1990 թ., էջ 18-19].

⁴⁸² *Ibid.*, p. 9.

⁴⁸³ *Ibid.*, p. 13.

moral et matériel⁴⁸⁴. Il existait de graves manquements en matière de financement des recherches scientifiques ; bien qu'une partie considérable des chercheurs qualifiés ayant des grades et des degrés scientifiques fussent rassemblés dans les établissements d'enseignement supérieur, le volume des travaux scientifiques réalisés par eux ne dépassait pas 5 à 7 % du volume total des travaux scientifiques effectués dans toute la République⁴⁸⁵.

4.2. Les récents développements contextuels, structurels et juridiques de l'enseignement supérieur arménien

Le processus d'indépendance de l'Arménie a débuté le 23 août 1990, par la promulgation de la Proclamation d'Indépendance par le Conseil Suprême de RSSA. Elle a obtenu une définition juridique par le référendum qui s'est tenu le 21 septembre 1991 et elle est devenue une réalité à la fin de la même année, en résultat à l'effondrement de l'URRS.

La République d'Arménie nouvellement indépendante fut, dès le début, obligée de faire face à de nombreux défis : la crise socio-économique à la suite du tremblement de terre destructeur de 1988 et de l'effondrement de l'URSS, le blocus économique dû à la fermeture quasi totale des frontières par l'Azerbaïdjan et la Turquie résultant d'un conflit armé avec l'Azerbaïdjan⁴⁸⁶, la migration d'une partie importante des habitants, etc.

Du point de vue socio-économique, à partir du début des années 1990, l'Arménie a subi des changements significatifs, caractéristiques d'une économie de transition⁴⁸⁷, pour passer d'une

⁴⁸⁴ HOVAKIMYAN, G. 1990. *L'activité du Parti communiste arménien en matière du développement de la formation supérieure pendant les années 1971-1980*, Résumé de thèse, Erevan, 1990, p. 14. [Հովակիմյան, Գ. ՀԿԿ գործունեությունը բարձրագույն կրթության զարգացման ուղղությամբ 1971-1980 թթ., Ավտոռեֆերատ, Երևան, 1990 թ., էջ 14].

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. 21.

⁴⁸⁶ L'origine du conflit du Haut-Karabakh remonte en 1921, où par une décision bolchevik le Haut-Karabakh, une partie de l'Arménie, est devenu une région autonome, rattaché à l'Azerbaïdjan soviétique avec de nouvelles frontières excluant ses liens avec l'Arménie. Profitant de la possibilité offerte par la perestroïka, les députés du Haut-Karabakh ont demandé, en 1988, au Conseil Suprême de l'URSS de transférer à l'Arménie la tutelle exercée sur le Haut-Karabakh par l'Azerbaïdjan. Cette demande entraîna des déportations des Arméniens de l'Azerbaïdjan et la répression de ceux du Haut-Karabakh. Le conflit entre l'Azerbaïdjan et le Haut-Karabakh s'est progressivement transformé, à partir de 1989, en une véritable guerre, provoquant près de 30.000 morts et plus d'un million de réfugiés. Un cessez-le-feu est entré en vigueur en 1994 et les négociations entre les parties dans le cadre de Groupe de Minsk, coprésidé par la France, la Russie et les États-Unis, sont toujours en cours.

⁴⁸⁷ L'économie de transition concerne les ex-républiques de l'URSS et les pays de l'Europe Centrale et Orientale qui sont passés de l'économie planifiée à l'économie de marché, avec pour conditions l'existence de structures de marché et la propriété privée. Cette transition s'accompagne de nombreux problèmes, difficultés conjoncturelles et contraintes à long terme, comme l'augmentation des taux d'inflation et de chômage, le manque d'infrastructures adaptées et de capacités entrepreneuriales, la corruption, etc. Source : Economics Online. Transition economies. Accès Internet :

économie centralement planifiée à un système réglé par le marché, avec l'émergence de propriétés privées et des institutions nécessaires pour ce marché.

D'importantes réformes politiques, économiques et structurelles ont été réalisées : libéralisation du marché, amélioration du champ législatif, réformes du secteur agricole, privatisation, réformes du système fiscal et de l'administration publique. La transition vers l'économie libérale ne s'est pas déroulée sans difficultés, surtout du point de vue de ses conséquences sur le niveau de pauvreté de la population. Le développement de l'économie se déroulait dans de grandes difficultés, à cause de la non-conformité des ressources économiques, du manque d'énergie électrique, de finances et de moyens de communication contemporains adaptés aux conditions modernes.

En même temps, la population de l'Arménie s'est retrouvée dans une situation de remise en cause fondamentale des normes sociales et du système de valeurs. Conditionné par cette époque de transition, le contexte socioculturel arménien se caractérise par une dualité des normes et des valeurs, correspondant en termes de développement à celles d'une société de consommation et à une nostalgie pour l'époque soviétique accompagnée par un héritage, notamment en ce qui concerne la « *mentalité de la période soviétique* »⁴⁸⁸. Comme conséquence de cette désintégration des normes et des liens sociaux « *les derniers 15 ans de transition de l'Arménie peuvent être caractérisés comme une chaîne d'anomie, qui se manifeste en premier lieu dans le système d'éducation* »⁴⁸⁹.

Inscrits dans le contexte global du pays, les développements récents contextuels et structurels de l'enseignement supérieur arménien peuvent être regroupés au sein d'une évolution en trois étapes :

- 1991-2000 : Le développement d'un nouveau cadre juridique et la stabilisation du secteur de l'enseignement supérieur
- 2001-2010 : L'établissement du nouveau système d'enseignement supérieur et son intégration européenne,
- 2011-2015 : Le renforcement de l'intégration européenne, du système d'enseignement supérieur et d'assurance qualité

http://www.economicsonline.co.uk/Competitive_markets/Transition_economies.html

⁴⁸⁸ TEMPLE P.; PETROV G. 2004. Corruption in Higher Education: Some Findings from the States of the Former Soviet Union. OECD. *Higher Education Management and Policy*. Volume 16, No. 1, p. 91.

⁴⁸⁹ UNDP. 2007. *National Human Development report 2006. Educational transformation in Armenia*. Yerevan : UNDP, p. 25.

Nous allons analyser chaque étape de cette évolution, dont les développements conditionnent, combinés avec l'héritage soviétique, les caractéristiques et les défis actuels du secteur d'enseignement supérieur arménien.

4.2.1. Le développement d'un nouveau cadre juridique et la stabilisation du secteur de l'enseignement supérieur (1991-2000)

Durant les premières années de l'indépendance, dans le système éducatif de la République d'Arménie, à part la mise en pratique de places payantes, donc de frais d'inscription, il n'y a pas eu de changements significatifs. Les réformes réalisées cherchaient principalement à trouver des solutions aux problèmes économiques urgents et avaient comme objectif principal de sauvegarder le système et les acquis de l'enseignement supérieur soviétique. En 1991, les frais de scolarités sont introduits dans les établissements publics, là où auparavant les études étaient entièrement gratuites. En parallèle, les premiers établissements privés émergeaient avant même le développement d'un cadre juridique approprié et complet, surtout en ce qui concerne l'assurance qualité et l'obligation de rendre des comptes sur les activités. En 1991, 24 établissements d'enseignement supérieur privés fonctionnaient avec 3 200 étudiants inscrits. Durant l'année académique 1994-1995, le nombre des établissements privés a atteint 40, et 14500 étudiants y faisaient leurs études⁴⁹⁰. L'introduction des places payantes a permis aux établissements d'enseignement supérieur publics de compléter le manque des moyens financiers alloués par l'Etat et de faire face aux difficultés financière, dues à la crise économique et à la demande sociale accrue. Le système de l'enseignement supérieur a même connu un développement quantitatif : le nombre des étudiants en 1991 était de 68 400, puis en 1996 de 53 800, contre 49 800 en 1990⁴⁹¹.

Les principales réformes dans le domaine éducatif n'ont commencé qu'au cours de la deuxième moitié des années 90, après la résolution des problèmes économiques urgents. Une révision du champ légal existant et la création d'un nouveau cadre juridique appliqué au secteur de l'enseignement supérieur étaient nécessaires, puisque le système de l'enseignement supérieur continuait à fonctionner principalement selon les actes juridiques de l'époque de l'URSS et les décisions urgentes prises par le gouvernement. Cette situation provoquait des

⁴⁹⁰ ARMENIE. Service national de la statistique de l'Arménie. 2001-2007. *La situation socio-économique en République d'Arménie. Recueils statistiques des années 2001-2007*. Accès Internet : www.armstat.am [Հայաստանի Հանրապետության սոցիալ-տնտեսական վիճակը վիճակագրական ժողովածուներ 2001 - 2007թթ., ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայություն].

⁴⁹¹ *Ibid.*

difficultés considérables pour le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur faisant suite à « *l'application simultanée d'actes normatifs adoptés dans différents systèmes juridiques. Ces documents reflétaient parfois des approches socio-économiques et politiques diamétralement opposées pour l'éducation, et ainsi ils ne pouvaient pas satisfaire les nouveaux besoins de relations sociales qui se développaient dans le domaine de l'éducation* »⁴⁹².

Pour accompagner les réformes en cours, un nouveau cadre juridique a été développé progressivement. Avec l'adoption le 5 juillet 1995 de la Constitution de la Troisième République d'Arménie, les principes fondamentaux de la politique et de la gouvernance de l'éducation nationale ont été fixés :

*« le droit à l'éducation de chaque citoyen a été acté. La Constitution a esquissé le cadre global du fonctionnement de l'éducation nationale en Arménie. L'article 35 de la Constitution proclamait l'accessibilité et la gratuité de l'éducation. Quant à l'enseignement supérieur, cette gratuité s'applique selon le principe de la concurrence.. Le droit relatif à l'activité des établissements privés d'enseignement dans le domaine éducatif était reconnu. Bien que le principe de l'octroi de l'éducation payante n'ait pas été défini, il était néanmoins présumé, car il n'était pas interdit par la loi »*⁴⁹³.

Tout d'abord, une série de changements structureaux urgents a été réalisée. Avec la fusion des Ministères de l'instruction et de l'enseignement supérieur et professionnel, le Ministère de l'éducation et de la science de la RA a été créé. Ainsi, le Ministère de l'éducation et de la science est devenu le seul organisme d'Etat mandaté pour l'élaboration et la mise en œuvre de la politique dans le domaine de l'éducation, la réalisation des réformes structurelles, l'autorisation de fonctionnement et l'accréditation de tous les types d'établissements d'enseignement. Lors de la création du nouveau cadre juridique pour la régulation de l'éducation nationale, une avancée importante fut réalisée par l'adoption de la loi de la République d'Arménie sur l'éducation, votée par l'Assemblée Nationale le 14 avril 1999. Cette loi-cadre définit les objectifs, les principes de l'organisation et de la gestion de l'enseignement supérieur. Les principaux champs de l'intervention de l'Etat ont été définis comme :

- a) l'autorisation (licence) pour les activités d'enseignement supérieur,
- b) la validation des Référentiels d'Etat de l'enseignement supérieur (REES),
- c) la définition du nombre d'admissions dans les établissements publics et privés,

⁴⁹² BALAYAN, G. 2011. *Les problèmes de la garantie et réalisation du droit de l'enseignement supérieur*. Erevan : Edition Lingva, p. 56. [Բալայան Գ. Բարձրագույն կրթության իրավունքի երաշխավորման ու ապահովման հիմնախնդիրները, Երևան, Լինգվա, 2011, էջ 56].

⁴⁹³ *Ibid.*, p. 57.

- d) l'organisation d'examens d'admission pour les établissements publics,
- e) l'accréditation d'Etat des établissements et des programmes, et etc.

La loi-cadre a introduit l'organisation de l'enseignement supérieur en deux cycles : « Bakalvriat » (licence) et « Magistratura » (master), tout en préservant l'ancien système des études en cinq ans, hérité de l'Union soviétique⁴⁹⁴.

Conformément à la loi-cadre, les nouvelles procédures portant sur les qualifications et les modalités d'élection des recteurs, des doyens et des responsables de chaires, ainsi que les critères du recrutement des personnels enseignants ont été validés par l'Etat. Pour le développement de l'enseignement supérieur, il était important de confirmer l'autonomie et la liberté académique des établissements d'enseignement supérieur⁴⁹⁵, de définir les droits des fondateurs des établissements d'enseignement⁴⁹⁶, ce qui donnait la possibilité d'élargir considérablement les sources de financement des établissements d'enseignement supérieur. Le but de l'enseignement supérieur a été fixé comme correspondant à la fourniture d'un enseignement de qualité, sur la base de l'enseignement secondaire et professionnel.

Le système d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur par un concours a été maintenu par la loi sur l'éducation. Les notes obtenues par les candidats constituent le principal critère pour la gratuité : les candidats ayant obtenu les notes les plus élevées peuvent prétendre à l'enseignement supérieur gratuit, subventionné par l'Etat conformément au nombre d'admissions par spécialités fixé annuellement par le gouvernement.

Afin de garantir la conformité du fonctionnement des établissements et de l'enseignement délivré aux exigences de l'Etat en matière d'enseignement supérieur et de contrôler la qualité de ce service, la loi sur l'éducation prévoit l'octroi d'une autorisation du fonctionnement (licence d'ouverture) et l'accréditation des établissements publics ainsi que les programmes médicaux des institutions privées⁴⁹⁷. Pour la mise en œuvre des processus d'octroi de licence et celui de l'accréditation, le « Service de la Licence et de l'Accréditation » (LAS) a été créé en juillet 2000, comme une agence dépendant du Ministère de l'Education et de la Science. La même année, les exigences de l'Etat ont été fixées, notamment les règlements sur l'octroi de la licence, l'accréditation d'Etat et les standards d'accréditations institutionnelles et des

⁴⁹⁴ ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999, article 24. [Կրթութան մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999, հոդված 24].

⁴⁹⁵ *Ibid.*, article 28.

⁴⁹⁶ *Ibid.*, article 29.

⁴⁹⁷ ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999, articles 41-43. [Կրթութան մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999, հոդված 41-43].

programmes, ainsi que sous les formes du référentiel éducatif d'Etat de l'enseignement supérieur (janvier 2001).

Avec l'adoption de la loi sur l'éducation et la validation par les gouvernement des documents portant sur les exigences de l'Etat en matière de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur et du contrôle de la qualité de leurs services, les fondements d'un cadre juridique a été ainsi mis en place : « *l'adoption de la loi de la RA sur l'éducation était une démarche de signification d'intérêt national, qui a mis un terme au totalitarisme idéologique et politique dans l'éducation. Elle a transformé la nouvelle philosophie de l'enseignement et l'idéologie des réformes en norme juridique* »⁴⁹⁸. Ce cadre légal a ainsi servi de bases pour le développement d'un nouveau système d'enseignement supérieur, ainsi que pour son intégration européenne.

4.2.2. L'établissement du nouveau système d'enseignement supérieur et son intégration européenne (2001-2010)

Les réformes de la première décennie après l'indépendance ont rendu possible le renoncement aux principes et aux approches soviétiques appliqués au domaine de l'éducation et elles ont permis de commencer à établir un nouveau système d'enseignement supérieur. Les réformes entreprises visent ainsi le développement d'un nouveau système d'enseignement supérieur, l'amélioration de sa qualité, conformément aux approches adoptées et aux exigences internationales, ainsi que son intégration dans l'Espace européen d'enseignement supérieur. En ce sens, la première initiative fut l'adoption, en 2001, d'un programme d'Etat, le « Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015 ». Un certain nombre de défaillances dans le secteur éducatif ont été identifiées par le programme :

- la lente progression de la démocratisation du système d'éducation à cause du contrôle d'Etat qui se maintient encore,
- le manque de bases juridiques pour la réalisation de l'autonomie des établissements d'enseignement et les mécanismes de l'autogestion,

⁴⁹⁸ BALAYAN, G. 2011. *Les problèmes de la garantie et réalisation du droit de l'enseignement supérieur*. Erevan : édition Lingva, p. 60. [Բալայան Գ. Բարձրագույն կրթության իրավունքի երաշխավորման ու սպահովման հիմնախնդիրները, Երևան, «Լինգվա», 2011, էջ 60].

- l'introduction de l'organisation des études en deux cycles (4+2) et l'intégration aux systèmes éducatifs internationaux se déroule très lentement⁴⁹⁹.

Sur la base d'un diagnostic des problèmes, un agenda des actions à mener pour les résoudre a été prévu. Cependant, faute de mécanismes de réalisation, la mise en œuvre de la plupart des activités a été retardée par rapport au calendrier prévu, notamment à cause de l'approche administrative appliquée pour leurs mises en œuvre.

Le 16 janvier 2001, par une décision du gouvernement, le référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur a été adopté comme une norme « *qui définit le minimum obligatoire du contenu des programmes d'enseignement, le volume maximal de la charge d'études des apprenants et les exigences de la qualité présentées aux diplômés* »⁵⁰⁰ (cf. annexe n° 2). Dans ce document les principales exigences d'Etat sont ainsi formulées en termes de contenu et d'organisation du service de l'enseignement supérieur. Sur la base de ce document, un référentiel type pour chaque spécialité enseignée doit être élaboré ; et après validation par le ministère de l'Education et de science, il est appliqué au niveau national. L'annexe n° 3 présente le référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur par spécialité au niveau de la licence. A l'instar du programme type imposé par l'Etat à l'époque soviétique, l'application des exigences du référentiel est ainsi obligatoire : tous les établissements d'enseignement supérieur en Arménie sont concernés. L'analyse détaillée du référentiel éducatif général d'Etat d'enseignement supérieur est donnée dans le point 6.2.2.1. du chapitre 6 consacré à la gouvernance de l'enseignement supérieur arménien.

Par l'intermédiaire de l'attribution de la licence de l'activité éducative, l'Etat garantit les conditions minimales nécessaires pour le fonctionnement de l'établissement. Pour obtenir l'autorisation de réaliser une activité d'enseignement supérieur, l'établissement d'enseignement devait satisfaire à certaines exigences relatives aux programmes d'études, au personnel pédagogique, à la gestion institutionnelle, ainsi qu'à des conditions matérielles et concrètes (cf. point 6.2.2.2 du chapitre 6 pour les détails). La licence de fonctionnement était octroyée pour une durée indéterminée. Pour surveiller la réalisation des conditions demandées pour la licence, l'Etat avait le droit, par l'intermédiaire du Service de licence et

⁴⁹⁹ ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011 [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը, հավելված ՀՕ 246 օրենքի].

⁵⁰⁰ ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999, article 3.2 [Կրթության մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999 հոդված 3.2].

d'accréditation (SLA), de mener une évaluation annuelle dans les établissements d'enseignement supérieur.

Conformément à la loi-cadre sur l'éducation, outre la licence d'ouverture, les établissements d'enseignement supérieur étaient également obligés de passer une accréditation, qui avait pour objet de valider la conformité des programmes d'enseignement et la qualité des diplômes conformément aux exigences contenues dans les référentiels éducatifs d'Etat⁵⁰¹. Les établissements accrédités obtenaient un certificat d'accréditation, qui atteste ainsi de la conformité du niveau et du contenu des programmes, ainsi que de la qualité de la formation des diplômés.

L'article 42 de la loi-cadre sur l'éducation prévoit une accréditation obligatoire pour les établissements publics d'enseignement et leurs spécialités (programmes), ainsi que pour les spécialités médicales des établissements privés. Suite à l'évaluation de l'établissement conformément à la procédure⁵⁰² et aux critères⁵⁰³ de l'accréditation, ainsi qu'aux conditions d'examen externe des établissements⁵⁰⁴, la LSA présentait ensuite un rapport au ministre avec des recommandations concernant les résultats de la procédure d'accréditation. Pour obtenir l'accréditation d'Etat, l'établissement d'enseignement supérieur devrait satisfaire les conditions suivantes :

- posséder l'autorisation d'Etat pour réaliser une activité d'enseignement, la licence d'Etat de fonctionnement,
- assurer un processus éducatif et des programmes pédagogiques conformes aux exigences du référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur de la spécialité concernée,

⁵⁰¹ ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999, article 49, [Կրթության մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999 հոդված 42,9].

⁵⁰² ARMENIE. Gouvernement. 2000. *Procédure de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnel et supérieur et de leurs spécialités en République d'Arménie*. Décision du Gouvernement N° 372, 7 juillet 2001. [Հայաստանի Հանրապետությունում միջին և բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների և դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հուլիսի 7-ի N 372 որոշում, ք. Երևան].

⁵⁰³ ARMENIE. Ministère de l'Education et de la Science d'Arménie. 2000. *Critères de l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et professionnel*. Décision du Ministre du 9 août 2000. [Միջին և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների հավատարմագրման ցուցանիշներ, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2000թ. օգոստոսի 9-ի որոշում, ք. Երևան].

⁵⁰⁴ ARMENIE. Ministère de l'Education et de la Science d'Arménie. 2004. *Critères de l'expertise d'activités des établissements d'enseignement supérieur et professionnel en vue de l'accréditation d'Etat*. Décision N° 301 du Ministre, 11 mai 2004. [ՀՀ միջին և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների և դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման նպատակով ուսումնական գործունեության փորձաքննության ցուցանիշներ, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2004թ. մայիսի 11-ի N 301 որոշում, ք. Երևան].

- pour chaque spécialité avoir un résultat positif au moins de 60% d'évaluation des diplômés lors des deux dernières années,
- avoir une accréditation d'Etat pour au moins 75% des spécialités (programmes) enseignés⁵⁰⁵, sachant que, en cas d'introduction de nouvelles spécialités par l'établissement, ce dernier voyait maintenu son statut d'accréditation si ce seuil minimal de programmes accrédités était respecté..

A la date du 1^{er} octobre 2006, 29 établissements privés avaient reçu l'accréditation pour tous leurs programmes, et 8 autres en avaient pour certains programmes.

Les premières accréditations des établissements d'enseignement ont été réalisées avec des défauts considérables, plusieurs erreurs et abus, ce qui était dû à des problèmes d'ordre conceptuel, procédural et pratique, ce qui aboutit à la suspension du processus par l'Etat à la fin de 2005⁵⁰⁶. Profitant des lacunes existantes dans la législation, certains établissements d'enseignement supérieur privés ont obtenu des accréditations par décisions des tribunaux⁵⁰⁷, ce qui a amené à la reconduction du processus de l'accréditation en 2007.

Il convient de noter que l'accréditation n'a concerné que les établissements d'enseignement supérieur privés, les institutions publiques n'étaient pas concernées, malgré l'exigence d'y satisfaire, inscrite dans la loi sur l'éducation⁵⁰⁸. L'ensemble de ces problèmes ont créé un environnement défavorable à une évaluation de la qualité et alimentait la méfiance à l'égard de l'accréditation d'Etat garantissant la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur.

Dans la continuité des réformes destinées à la modernisation de l'enseignement supérieur, d'autres dispositifs de régulation d'Etat ont été mis en place. Une loi sur les organisations

⁵⁰⁵ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 13. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդված 13].

⁵⁰⁶ BALAYAN, G. 2011. *Les problèmes de la garantie et de la réalisation du droit de l'enseignement supérieur*. Erevan : Edition Lingva, p. 85. [Բալայան Գ. Բարձրագույն կրթության իրավունքի երաշխավորման ու ապահովման հիմնախնդիրները, Երևան, Լինգվա, 2011, էջ 85].

⁵⁰⁷ MINASSYAN, R. 2005. Le procureur général a donné un mois à Eritsyan : dans l'accréditation des établissements privé d'enseignement supérieur les tribunaux ont entièrement remplacé le Ministère de l'Education et de la Science. Quotidien « *Aravot* », 3 mai 2005. [Մինասյան Ռ., Գլխավոր դատախազը մեկ ամիս է տվել Երիցյանին. Մասնավոր բուհերի հավատարմագրման հարցում դատարաններն ամբողջությամբ փոխարինել են ԿԳՆ-ին: Առավոտ օրաթերթ, 3-ը մայիսի 2005թ.]. Accès Internet : http://www.aravot.am/2005/aravot_arm/May/3/u05.htm

⁵⁰⁸ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 42. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդված 42].

publiques à but non lucratif a été adoptée par l'Assemblée Nationale en octobre 2001, qui régleme la création, la réorganisation, la gestion et le financement des établissements d'enseignement supérieur, ayant le statut d'organisation d'Etat à but non lucratif (OEB). Elle a permis la mise en pratique du principe de l'autonomie institutionnelle et pédagogique des établissements d'enseignement supérieur, inscrits dans la loi-cadre sur l'éducation. Ainsi, conformément à cette loi, chaque OEB définit son statut, détermine les droits et les obligations des personnels pédagogiques et administratifs, ainsi que ceux des étudiants. Le statut prévoit également les buts, les objectifs et le domaine d'activité, la structure interne, ainsi que les procédures d'élections des doyens, des responsables des chaires et du personnel pédagogique.

Après de longs débats, « La stratégie des réformes de l'enseignement supérieur en République d'Arménie » a été approuvée par le Gouvernement en 2003. L'Etat définissait ainsi les finalités des réformes face aux principaux défis du secteur et de son intégration internationale tels que l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'augmentation de l'efficacité externe et l'efficience interne du système, ainsi que son harmonisation avec les développements européens⁵⁰⁹. L'adoption de la stratégie des réformes était conditionnée d'une part par la réalisation lente et partielle des activités prévues par le précédent programme d'Etat pour le développement de l'éducation ; et d'autre part, par l'absence de loi spéciale réglementant le domaine de l'enseignement, ce qui ne permettait pas de matérialiser d'une manière systématique les réformes nécessaires. La stratégie des réformes de l'enseignement supérieur, par rapport au programme d'Etat du développement de l'éducation, était un document de portée stratégique conçu avec soin, où figurait pour la première fois un renseignement détaillé concernant les changements intervenus dans l'enseignement supérieur, leurs déroulements, les résultats et les conséquences. L'analyse présentée témoignait ainsi qu'en dépit de plusieurs problèmes dus à l'époque de transition, le système de l'enseignement supérieur avait réussi à s'adapter aux nouvelles conditions du développement et même à s'accroître quantitativement. Considérant l'importance cruciale de l'enseignement supérieur pour le développement futur du pays, les objectifs suivants pour des réformes urgentes étaient fixés⁵¹⁰ :

- « la garantie du haut niveau de participation,

⁵⁰⁹ ARMENIE. 2003. *Stratégie de réformes de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Décision Gouvernement n° 46, 21 novembre 2003. [Հայաստանի Հանրապետության Բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարություն. ՀՀ կառավարության 2003թ. նոյեմբերի 21-ի թիվ 46 որոշում].

⁵¹⁰ *Ibid.*, point 1.8.

- *l'application des moyens plus efficaces et ciblés de la part de l'Etat dans le but de contribuer au bon fonctionnement du secteur de l'enseignement supérieur et pour rendre l'enseignement supérieur le plus accessible et abordable pour toutes les couches de la société,*
- *l'amélioration du système de gestion des établissements d'enseignement supérieur publics, notamment celui de la gestion financière,*
- *l'accroissement de l'efficacité interne du secteur de l'enseignement supérieur public,*
- *la garantie de la diversification du système et l'augmentation de sa flexibilité, ainsi que des liens efficaces avec le marché du travail,*
- *l'adaptation du système d'enseignement supérieur aux standards internationaux relatifs à l'organisation et à la qualité de l'éducation ».*

Il convient de noter que, parmi les objectifs fixés, outre l'établissement des centres d'orientation vers une carrière dans les établissements et la mise en place d'un système de classement, ont été entièrement réalisés ceux qui visaient à l'harmonisation de l'enseignement supérieur arménien avec les développements européens du Processus de Bologne, que nous allons aborder un peu plus loin. La mise en place de systèmes pertinents destinés à l'amélioration de l'efficacité intérieure et extérieure, du mode de financement et de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur sont en cours, bien qu'ils soient toujours considérés comme des priorités.

L'adoption d'une nouvelle stratégie de réformes dans l'enseignement supérieur a créé la nécessité d'un développement et d'un renforcement du cadre réglementaire en conformité avec les objectifs fixés. Compte tenu de la demande sociale croissante pour l'enseignement supérieur, des particularités et de l'importance de l'enseignement supérieur du point de vue de la garantie de l'évolution progressive du pays et de la continuité de l'éducation, il était nécessaire de promulguer une loi spéciale dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ainsi la « Loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie » a été adoptée en 2004 : elle définit les principes de la politique de l'Etat et les objectifs de l'enseignement supérieur, elle régleme les aspects juridiques, organisationnels et financiers du secteur, ainsi qu'elle conforte l'autonomie et les libertés académiques des établissements d'enseignement supérieur⁵¹¹. La loi organise ainsi les principales caractéristiques du système de l'enseignement supérieur arménien : les niveaux de qualifications et les degrés, les délais et les modes d'enseignement, les règles de création et de liquidation, ainsi que les dispositifs

⁵¹¹ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, articles 1, 4, 5, 15. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդվածներ 1, 4, 5, 15].

d'autorisation de fonctionnement et d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur⁵¹². Parmi les dispositifs structurants de la loi, il convient de distinguer les suivants :

- l'Etat garantit aux citoyens de la République d'Arménie la possibilité d'obtenir, sur la base de concurrence, une éducation supérieure et postuniversitaire gratuite dans les établissements d'enseignement supérieur⁵¹³,
- un système d'enseignement supérieur à deux niveaux est introduit en Arménie. Les programmes de l'enseignement supérieur sont ainsi organisés en deux cycles : i) le premier cycle dure quatre ans et permet de délivrer le diplôme de « Bakalavre » (équivalent de Licence) et ii) le deuxième cycle dure deux ans, à la fin duquel le diplôme de « Magistros » (équivalent de Master) est décerné (cf. schéma n° 24 dans l'annexe 1 sur l'éducation nationale en Arménie). Une exception est faite pour la durée des formations médicales, respectivement au moins cinq ans pour le premier cycle et jusqu'à quatre ans pour celui deuxième.
- Un système d'accumulation et de transfert des crédits académiques est introduit⁵¹⁴.

En même temps, l'ancien système soviétique de l'organisation des études, ainsi que des recherches postuniversitaires et doctorales en deux niveaux, est maintenu. Et, à la fin du premier cycle, « l'aspirantura » qui dure 3 ans, le grade de « candidats ès sciences » est délivré à la suite de la soutenance. Ce grade permet de continuer les recherches en deuxième cycle postuniversitaires, qui se termine par l'octroi du grade de docteur ès sciences.

L'adoption de la loi sur l'enseignement supérieur a créé des fondements juridiques pour consolider le cadre légal de la régulation de l'enseignement supérieur. Une série de documents juridiques ont été ainsi adoptés par le Gouvernement portant sur :

- la liste des spécialités dont l'enseignement est autorisé et mis en correspondance (2004),
- la procédure d'élaboration et de validation du référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur (2005). La principale avancée de la procédure a consisté à donner l'autorisation aux établissements d'enseignement supérieur d'élaborer des référentiels pour chaque spécialité - auparavant prérogative de la commission créée

⁵¹² ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, articles 7-13. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդվածներ 7-13].

⁵¹³ *Ibid.*, article 5.

⁵¹⁴ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 26. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդված 26].

par le Ministère de l'éducation et de la science - pour la soumettre à la validation du Ministère. En même temps, la procédure assignait au référentiel éducatif d'Etat des objectifs visant à l'harmonisation avec les pratiques des pays européens. Reprenant les objectifs assignés par le gouvernement en 2001 au référentiel éducatif général, celui par spécialité *doit assurer*⁵¹⁵ :

- « la qualité de l'enseignement supérieur,
 - la base d'évaluation du fonctionnement des organisations délivrant des diplômes d'enseignement supérieur et postuniversitaire,
 - les possibilités de compatibilité avec les référentiels des pays européens et d'autres pays étrangers,
 - la reconnaissance et l'équivalence des qualifications et des documents de l'enseignement supérieur et postuniversitaire des pays européens et d'autres pays étrangers »,
- la procédure de composition du conseil d'administration des établissements d'enseignement supérieur (2005),
 - la décision concernant la liste des programmes d'enseignement supérieur dont l'organisation est interdite selon un mode d'enseignement par correspondance et en ligne (2005),
 - le règlement du transfert de l'étudiant d'un établissement d'enseignement supérieur à un autre (2005),
 - le règlement de l'attribution de l'allocation d'étudiant et de la bourse d'Etat dans les établissements d'enseignement supérieur arméniens (2006), etc.

En même temps, parallèlement au développement du nouveau système d'enseignement supérieur et de son cadre de régulation légale, des bases ont été créées pour l'intégration internationale du secteur, notamment européenne. De plus, la mise en place du nouveau système d'enseignement supérieur a été inspirée, influencée et guidée par l'expérience internationale de l'enseignement supérieur, notamment selon les principes et les dispositifs adoptés dans le cadre du Processus de Bologne.

Au cours des années 90, à l'initiative de leaders universitaires entrepreneuriaux⁵¹⁶ « l'introduction du système de l'éducation en trois cycles pour le programme de chercheur a été réalisée à

⁵¹⁵ ARMENIE. Gouvernement. 2005. *Procédure de l'élaboration et de la validation de référentiels d'Etat d'enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement N° 1449, 14 avril 2005, article II.4. [Բարձրագույն մասնագիտական և հետրուհական կրթության պետական չափորոշիչների ձևավորման և հաստատման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2005թ. ապրիլի 14-ի N 1449 որոշում, ք. Երևանում հոդված II.4].

⁵¹⁶ CLARK, B., 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU and Elsevier Science Ltd. (Issues in Higher Education Series XVI), Oxford.

l'Université polytechnique d'Arménie, avant même l'adhésion au Processus de Bologne. A l'Université d'Etat d'Erevan, avant Bologne [Processus de Bologne] la préparation de spécialistes en cinq ans a été arrêtée, et remplacée par les cycles éducatifs de bakalavre et magistros [licence et master] »⁵¹⁷. L'Université américaine d'Arménie proposait, dès sa création en 1991, des programmes de masters. La loi-cadre sur l'éducation définissant l'organisation de l'enseignement supérieur s'est fondé sur cette expérience, guidée par les développements internationaux, notamment l'évolution européenne en cours.

La vision de l'intégration de l'enseignement supérieur arménien à ces développements et à l'espace d'enseignement européen général était présentée en détail dans la stratégie de réformes de l'enseignement supérieur en 2003, sous les formes d'objectifs et d'activités visant à des changements radicaux dans l'enseignement supérieur en Arménie, conformément aux six composants du Processus de Bologne de l'époque⁵¹⁸.

L'intention de l'Arménie d'adhérer au Processus de Bologne a été officiellement annoncée les 17-18 mai 2004 à Strasbourg, quand les ministres de l'Arménie, de la Géorgie et de l'Azerbaïdjan ont signé une déclaration la concernant.

Une année plus tard, en mai 2005, l'Arménie a officiellement adhéré au Processus de Bologne lors du sommet des ministres des pays adhérents, tenu à Bergen. Lors de ce sommet, un rapport national de l'Arménie en 13 points a été présenté, informant les pays adhérents sur la structure et les activités déployées dans les 10 domaines d'enseignement supérieur ciblés par le Processus de Bologne. L'analyse de ce premier rapport permet de constater que le système d'enseignement supérieur d'Arménie n'était pas encore entièrement prêt à la réalisation des changements radicaux de structure, de programme, d'organisation, nécessaires pour l'introduction efficace et exhaustive des principes du Processus de Bologne. Cette introduction exigeait certains changements et davantage de réformes de la part de l'Arménie, compte tenu de nouveaux défis et priorités de l'Espace européen d'enseignement supérieur.

Faisant suite à l'adhésion officielle au processus de Bologne, le Gouvernement et le Ministère de l'éducation et de la science arméniens ont entrepris de nouvelles démarches dans le sens de l'application immédiate des principes et des exigences du processus de Bologne. Une série de

⁵¹⁷ YERITSYAN, S.; JUGHURYAN, G. 2012. *Les enjeux de l'enseignement supérieur: de Bologne à Erevan*. Erevan: Edit print, 2012, p. 141. [Երիցյան, Ս., Ճուղուրյան, Ա. Մասնագիտական կրթության մարտահրավերները. Բոլոնիային Երևան, Երևան, Էդիտ պրինտ, 2012, էջ 141].

⁵¹⁸ ARMENIE. Gouvernement. 2003. *Stratégie de réformes de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Décision Gouvernement n° 46, 21 novembre 2003, point 1.12. et annexe 3 [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարություն. ՀՀ կառավարության 2003թ. նոյեմբերի 21-ի թիվ 46 որոշում, կետ 1.2 և հավելված 3].

dispositifs et de documents juridiques ont été mis en place durant les années 2005-2006 et à la suite de la validation en 2006 par le gouvernement de l’agenda des activités pour la mise en place des principes du Processus de Bologne ⁵¹⁹:

- la création du Centre national de reconnaissance des qualifications académiques, représentant arménien de l’ENIC (European Network of Information Centres) (2005) comme application faisant suite à la ratification en 2004 par l’Arménie de la Convention de Lisbonne, concernant la reconnaissance des qualifications relatives à l’enseignement supérieur dans la zone européenne,
- l’organisation des programmes de l’enseignement supérieur en deux cycles à partir de l’année académique 2005/2006,
- l’introduction d’un système d’accumulation et de transfert des crédits académiques obligatoire, inspiré des ECTS, est réalisée dans tous les établissements publics à partir de l’année académique 2007-2008, suite à la validation par le Ministère de l’Education et de la science d’un règlement de l’organisation du processus d’enseignement dans les établissements d’enseignement supérieur en application du système de crédit ⁵²⁰,
- l’introduction du supplément de diplôme, recommandé par le Conseil de l’Europe et l’UNESCO (2007),
- la création du Comité national des sciences, une agence indépendante au sein du Ministère de l’éducation et de la science (2007),
- l’établissement en 2008 du Centre national d’assurance qualité de l’enseignement supérieur (ANQA), comme organisme mandaté pour la mise en place d’un nouveau système d’assurance qualité conforme aux exigences du Processus de Bologne ⁵²¹.

⁵¹⁹ ARMENIE. Gouvernement. 2006. *La validation de l’agenda de la réalisation des principes du Processus de Bologne dans le domaine de l’enseignement supérieur de la République d’Arménie*. Décision N 43 du 2 novembre 2006. [ՀՀ կառավարության 2006 թ նոյեմբերի 2-ի N 43 որոշումը Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնյայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին].

⁵²⁰ ARMENIE. 2007. Ministère de l’Education et de la science. *Règlement de l’organisation du processus d’enseignement dans les établissements d’enseignement supérieur en application du système de crédit*. Ordre du Ministre N 588- Ա/Ք du 19 juin 2007. [Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնական գործընթացի կրեդիտայի համակարգով կազմակերպման օրինակելի կարգ, հաստատված ՀՀ ԿԳ նախարարի 2007թ. հունիսի 19-ի N 588- Ա/Ք հրամանով].

⁵²¹ ARMENIE. Gouvernement. 2008. *La décision du gouvernement de la RA sur la création de la fondation « Centre national d’assurance qualité de l’enseignement supérieur », la validation du règlement de la fondation « Centre national d’assurance qualité de l’enseignement supérieur », de l’octroi de l’autorisation de la réalisation de l’expertise en vue de l’accréditation de l’enseignement professionnel préliminaire, moyen et supérieur ainsi que sur la redistribution dans le budget d’Etat de la RA de l’année 2008, sur les modifications à*

Les activités prévues par cet agenda s’inscrivaient ainsi dans les orientations stratégiques fixées par la stratégie de réformes du secteur et reflétées par la loi sur l’enseignement supérieur en 2004. D’autres dispositifs ayant pour but de renforcer les principes du Processus de Bologne dans l’enseignement supérieur arménien - l’élaboration des systèmes nationaux des qualifications et de l’assurance qualité, le renforcement de la mobilité et l’attractivité de l’enseignement supérieur, la reconnaissance et l’équivalence des diplômes, l’introduction d’un financement stable - ont été prévus. Leur mise en place coïncidait avec l’étape suivante de l’évolution de l’enseignement supérieur arménien, que nous appellerons celle du renforcement de l’intégration de l’Espace commun européen d’enseignement supérieur, du développement de l’enseignement supérieur et du système de son assurance qualité.

4.2.3. Le renforcement de l’intégration européenne, du système de l’enseignement supérieur et de l’assurance qualité (2011-2015)

Les priorités et les objectifs de développement de l’enseignement supérieur arménien à partir de la fin des années 2000 ont été fixés par la loi portant sur « Education 2015 : Programme d’Etat du développement de l’éducation de la République d’Arménie en 2011-2015 », adoptée par l’Assemblée Nationale de la RA, en 2011⁵²². Dans le domaine de l’enseignement supérieur le programme prévoit les axes suivants de développement⁵²³ :

- « 1) mettre en place un cadre national des qualifications éducatives conformément au cadre européen des qualifications,
- 2) créer un système national de l’assurance qualité, ainsi que développer, renforcer et conforter ses capacités,

effectuer dans la décision N 1540-N du 20 décembre 2007 du gouvernement de la RA et sur l’attribution d’une somme au Ministère de l’éducation et de la science de la RA. Décision n° 1486-N du 27 novembre 2008. [ՀՀ Կառավարության 27-րդ նոյեմբերի 2008թ. N1486-Ն որոշումը «Մասնագիտական Կրթության Որակի Ապահովման Ազգային Կենտրոն» հիմնադրամ ստեղծելու, «Մասնագիտական Կրթության Որակի Ապահովման Ազգային Կենտրոն» հիմնադրամի կանոնադրությունը հաստատելու, Նախնական, Միջին և Բարձրագույն մասնագիտական կրթության գծով հավատարմագրման փորձաքննություն իրականացնելու լիազորություն տալու և ՀՀ 2008 թ. Պետական Բյուջեում վերաբաշխում, ՀՀ Կառավարության 2007թ. դեկտեմբերի 20-Ի N 1540-Ն Որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու և ՀՀ Կրթության և Գիտության նախարարությանը գումար հատկացնելու մասին].

⁵²² ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d’Etat du développement de l’éducation de la République d’Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011. [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը], հավելված ՀՕ 246 օրենքի].

⁵²³ *Ibid.*, point 7.2.2.

- 3) élaborer et mettre en application un système efficace et stable du financement de l'enseignement supérieur,
- 4) garantir la reconnaissance et l'équivalence des diplômes de l'enseignement supérieur,
- 5) stimuler la mobilité des étudiants et l'attractivité du système éducatif d'Arménie,
- 6) stimuler les liens réciproques entre les établissements d'enseignement supérieur et les employeurs (marché du travail), contribuer à la solution des problèmes d'orientation et d'insertion professionnelle des apprenants ».

Il convient de noter que trois des six axes de développement sont directement liés aux obligations prises par l'Arménie dans le cadre de la Processus de Bologne. La création et le renforcement du système national d'assurance qualité également est conforme au principe du Processus de Bologne, acté dans la stratégie de l'ANQA, qui « se fonde sur les normes définies par la législation et les règlements arméniens et les références et lignes directrices européens (ESG) lors de la réalisation des processus d'assurance (attestation) de la qualité »⁵²⁴. Le centre s'est vu octroyer depuis janvier 2009 un statut d'adhésion préliminaire à l'ENQA⁵²⁵.

Les actions mises en pratique depuis 2011 dans l'enseignement supérieur arménien s'inscrivent ainsi dans les engagements de l'Arménie pour son intégration européenne. Citons les principaux documents juridiques adoptés, qui ont une importance particulière pour le développement de l'enseignement supérieur arménien et le renforcement du centre en charge de l'évaluation de la qualité, ainsi que l'achèvement de la mise en place du système externe d'assurance qualité :

- la procédure sur les modalités et les conditions de la mobilité interne des étudiants, permettant l'application des ECTS : le transfert d'un établissement à l'autre est autorisé, si la différence de programmes ne dépasse pas 20 crédits⁵²⁶ (2011),
- l'amendement de l'ancien règlement sur les examens à la fin du cycle d'études (examens d'Etat à l'instar de la pratique à l'époque soviétique) permettant

⁵²⁴ ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. *Les approches stratégiques*. Accès Internet : www.anqa.am

⁵²⁵ ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. *L'internationalisation*.

⁵²⁶ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Règlement de la mobilité académique des apprenants dans les établissements d'enseignement supérieur*. Annexe de la décision N 1240 du gouvernement du 25 août 2011. [Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սովորողների ակադեմիական շարժունության կարգ ; Հավելված ՀՀ կառավարության 2011 թվականի օգոստոսի 25-ի N 1240-Ն որոշման].

- notamment à l'étudiant de contester la notation sur la base de l'enregistrement du processus d'examen, conservé pendant une journée à la suite à l'examen (2011)⁵²⁷,
- le règlement de l'accréditation des établissements et des programmes d'enseignement supérieur. Deux type d'accréditations, institutionnelle (obligatoire pour tous les établissements d'enseignement supérieur) et des programmes sur la base du volontariat sont prévus⁵²⁸ (2011),
 - la validation des critères d'accréditation de l'enseignement supérieur en Arménie(2011), qui reprennent les approches et les lignes directrices d'ESG de l'ENQA⁵²⁹. Les critères ainsi validés, accompagnés du règlement de l'accréditation, ont permis l'accréditation pilote de 10 établissements d'enseignement supérieur publics et de 5 privés. Ces développements dans le domaine de l'assurance qualité constituent indubitablement les acquis les plus importants de cette étape de l'évolution de l'enseignement supérieur arménien,
 - la stratégie du financement de l'enseignement supérieur (2011)⁵³⁰,
 - la méthodologie du classement national des établissements d'enseignement supérieur (2013) dont l'application pilote a débuté en 2014 et dont les premiers résultats ont été présentés au public en février 2015 ;

⁵²⁷ ARMENIE. Ministère de l'éducation et de la science. *La validation du règlement de l'organisation de l'évaluation finale des diplômés des établissements d'enseignement supérieur de la République d'Arménie et l'annulation de l'ordre N 13 du 3 mars 1997 du Ministre de l'éducation et de la science de la République d'Arménie*. Ordre N 1197 du 31 octobre 2011 du Ministre de l'éducation et de la science de la République d'Arménie. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում շրջանավարտների ամփոփիչ ատեստավորման անցկացման կարգը հաստատելու եվ ՀՀ Կրթության եվ գիտության նախարարի 1997 թվականի մարտի 3-ի n 13-ՔՆ հրամանը ուժը կորցրած ճանաչելու մասին ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարի 2011թ. հոկտեմբերի 31-ի N 1197-Ն հրաման]։

⁵²⁸ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le règlement de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnels et de leurs programmes en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du Gouvernement. [Հայաստանի Հանրապետությունում մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների եվ դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման կարգ: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման հավելված]։

⁵²⁹ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Sur la validation des critères de l'accréditation de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*. Décision n° 959 du 30 juin 2011 du Gouvernement. [Հայաստանի Հանրապետության մասնագիտական կրթության հավատարմագրման չափանիշները հաստատելու մասին: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 959-Ն որոշում]։

⁵³⁰ ARMENIE. Gouvernement. *La stratégie du financement de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Annexe de la décision protocolaire N 25 du gouvernement du 30 juin 2011. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, Հավելված ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 25 արձանագրային որոշման]։

- les modifications de la loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire, obligeant les établissements d'enseignement supérieur à assurer des remises partielles de frais de scolarité pour les étudiants ayant des difficultés sociales à hauteur de 7% du budget obtenu pour les frais d'inscription⁵³¹ (2014) ;
- la liste des spécialités et des qualifications de l'enseignement supérieur⁵³² (nomenclature des domaines et des mentions des études) (2014), et etc.

Force est de constater que lors de la réalisation du programme d'Etat de développement de l'enseignement supérieur susmentionné, un progrès a été enregistré essentiellement dans les domaines liés aux exigences du Processus de Bologne, ce qui manifeste de sa forte influence - à l'instar des autres étapes de son évolution récente - sur le développement de l'enseignement supérieur arménien : « *by joining the Bologna Proces in 2005 Armenia committed itself to making fundamental reformes in the higher edication sector. The Bologna Process has provided a long-term framework for higher education development, which has called for the following wide-ranging and fundamental reforms in Armenian higher education :*

- ✓ *introduction of a consistent and internationally compatible three-tier qualification system ;*
- ✓ *transition to ECTS ;*
- ✓ *institution of national standards and procedures for quality assurance, as well as for university and programme accreditation consistent with European Standards and Guidelines for Quality Assurance ;*
- ✓ *deveopment and approval of a National qualifications Framework, consistent with Overarching Fremewok for Qualifications in EHEA ;*
- ✓ *introduction of transparent procedures for recognition of qualifications, in acordance with the Lisbon Convention ;*
- ✓ *introduction of Diploma supplement to the graduates of HEIs in a format recommended throughout EHEA free of charge in both Armenian and English ;*
- ✓ *increasing international academic mobilty of students and professors ;*
- ✓ *enhancing student involvement in the university governance ;*
- ✓ *improving mechanisms for funding and governance of HEIs ;*

⁵³¹ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 6.10 [Բարձրագույն և հետրուհական մասնագիտական կրթության մասին, Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004մ հոդված 6.10].

⁵³² ARMENIE. Gouvernement. 2014. *Validation de la liste de spécialités et des qualifications de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Décision du Gouvernement n° 1191 – N, 23 octobre 2014. [ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների և որակավորումների ցանկը հաստատելու մասին ՀՀ կառավարության 23 հոկտեմբերի 2014թ. N 1191 – Ն որոշմամբ].

- ✓ *implimenting a targeted public policy aimed at social and financial support to students ;*
- ✓ *introducing new transparency tools : national system of university ranking, tertiary education management information systems, etc. ;*
- ✓ *transition to student-centered learning, promoting students' critical, analytical, creative and autonomous learning ;*
- ✓ *designing and institutionalizing a system of lifelong learning »⁵³³.*

Nous pouvons constater que la tenue de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur des états signataires du Processus de Bologne en mai 2015, à Erevan - clôturant la coordination par l'Arménie du secrétariat de BFUG, peut être considérée comme une « récompense » offerte à l'Arménie pour ses efforts en vue de l'intégration dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur - comme une finalité symbolique de l'étape actuelle de l'évolution de l'enseignement supérieur arménien depuis 2011. En même temps, les réalisations susmentionnées sous l'influence du Processus de Bologne, tout en créant une bonne base pour le développement de l'enseignement supérieur arménien, n'ont pas permis de résoudre les problèmes relatifs à la qualité d'une manière globale et de la prévision en particulier, ainsi qu'à la gouvernance au service de l'efficacité et du développement du système. Notons qu'à l'initiative du Ministère de l'éducation et de la science, l'élaboration

⁵³³ BUDAGHYAN, A.; HARUTYUNYAN, K.; et al. *Reformes in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan : Tigran Mets, 2015, p. 23-24.

[« En se joignant au Processus de Bologne en 2005, l'Arménie s'est engagée à faire des réformes fondamentales dans le secteur de l'enseignement supérieur. Le Processus de Bologne a fourni un cadre à long terme pour le développement de l'enseignement supérieur, qui a fait appel aux réformes fondamentales suivantes dans l'enseignement supérieur arménien:

- ✓ *l'introduction d'un système cohérent de qualification à trois niveaux, internationalement compatibles,*
- ✓ *la transition vers les ECTS,*
- ✓ *l'établissement de standards et de procédures nationaux pour l'assurance qualité, ainsi que pour l'accréditation de l'université et des programmes, conformes aux « Références et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur,*
- ✓ *le développement et la validation d'un cadre national de qualifications, compatible avec le cadre global des qualifications de l'EEES,*
- ✓ *l'introduction de procédures transparentes pour la reconnaissance des qualifications en conformité avec la Convention de Lisbonne,*
- ✓ *l'introduction du supplément au diplôme gratuitement en arménien et en anglais pour les diplômés d'EES selon le format recommandé par EEES,*
- ✓ *l'accroissement de la mobilité académique internationale des étudiants et des enseignants,*
- ✓ *le renforcement de la participation des étudiants dans la gouvernance de l'université,*
- ✓ *l'amélioration des mécanismes de financement et de la gouvernance des EES,*
- ✓ *l'introduction d'une politique publique ciblée visant le soutien social et financier apporté aux étudiants,*
- ✓ *l'introduction de nouveaux outils de transparence : un système national de classement des universités, un système d'information de gestion de l'enseignement supérieur, etc.,*
- ✓ *la transition vers un apprentissage orienté vers l'étudiant, la promotion de l'apprentissage critique, analytique, créatif et autonome des étudiants,*
- ✓ *la conception et l'institutionnalisation d'un système d'apprentissage tout au long de la vie »].*

d'un nouveau programme de développement de l'éducation nationale arménienne, y compris pour le supérieur, pour la période de 2016-2025, est en cours⁵³⁴. Des consultations publiques seront organisées afin d'élaborer ce document conformément aux priorités du développement national et à l'intégration européenne, en lien avec les enjeux du secteur de l'enseignement supérieur et ceux de sa gouvernance et ses caractéristiques, thèmes qui feront l'objet d'une l'analyse dans les chapitres suivants.

⁵³⁴ HAKOBYAN, G. 2015. *Le directeur du CNTE : « Il est prévu la création d'un programme d'Etat de développement de l'éducation »*. Quotidien « Aravot », 4 août 2015. [Հակոբյան, Գ. ԿՏԱԿ-ի տնօրեն. «Նախատեսվում է ստեղծել Կրթության զարգացման պետական հաջորդ ծրագիրը», Առավոտ օրաթերթ, 4-ը օգոստոսի 2015թ.]. Accès Internet : <http://www.aravot.am/2015/08/04/598495/>

Chapitre 5 : Les caractéristiques de l'enseignement supérieur arménien

Le contenu du présent chapitre insiste sur les caractéristiques de l'enseignement supérieur en Arménie. D'abord sera conduite une analyse de la demande pour les études supérieures et de l'offre des établissements arméniens de l'enseignement supérieur, pendant les cinq dernières années. Ensuite sera décrit le niveau de financement et de la corruption dans l'enseignement supérieur arménien. Une réflexion synthétique sur les principaux défis actuels de l'enseignement supérieur arménien conclura ce chapitre.

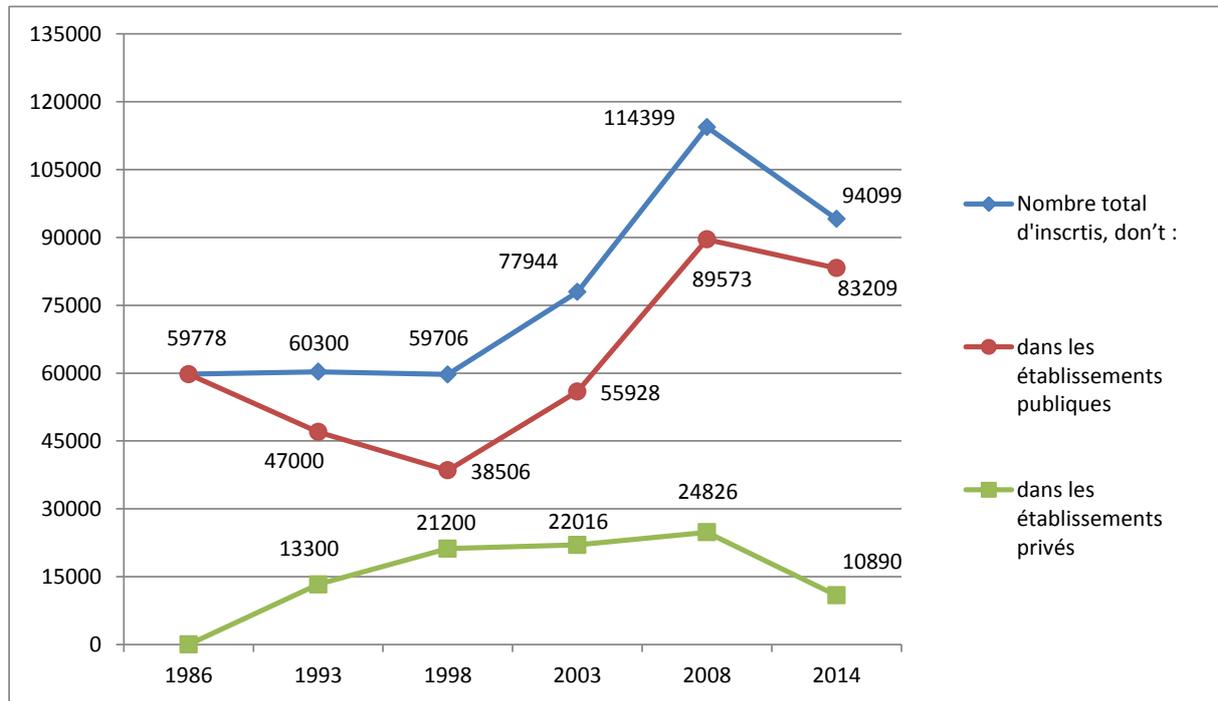
5.1. La demande et l'offre de l'enseignement supérieur

Bien que dans la constitution de l'URSS ait été acté le droit de chaque citoyen à bénéficier d'un enseignement supérieur gratuit, en réalité l'enseignement supérieur restait sélectif et ce, malgré la mise en place de stratégies favorisant l'accès de différents groupes sociaux identifiés (quotas pour la population rurale, discrimination positive en faveur de la classe ouvrière, etc.). L'augmentation régulière des places d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur en Arménie soviétique ne satisfaisait pas la demande croissante, rendant le concours d'entrée aux EES de plus en plus sévère et sélectif d'une année sur l'autre.

A la suite de l'indépendance, face à la demande sociale pour l'enseignement supérieur, ainsi que pour permettre aux établissements d'affronter les difficultés économiques, des places payantes ont été introduites dans les établissements publics, en parallèle de la création des premières universités privées au début des années 90. Un bilan de l'introduction massive des places payantes, la fin des années 1990, permet d'observer une augmentation régulière des inscriptions dans les établissements d'enseignement supérieur arméniens, maintenue jusqu'à l'année 2008, aussi bien dans les établissements publics que privés.

Comme le montre le schéma n° 13, la croissance totale des inscriptions dans les établissements publics s'accélère à partir de fin des années 90, dont le volume a presque doublé lors de l'année académique 2008-2009.

Schéma n° 13 - L'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur arménien entre 1986 et 2014



Source : Service national de la statistique de l'Arménie

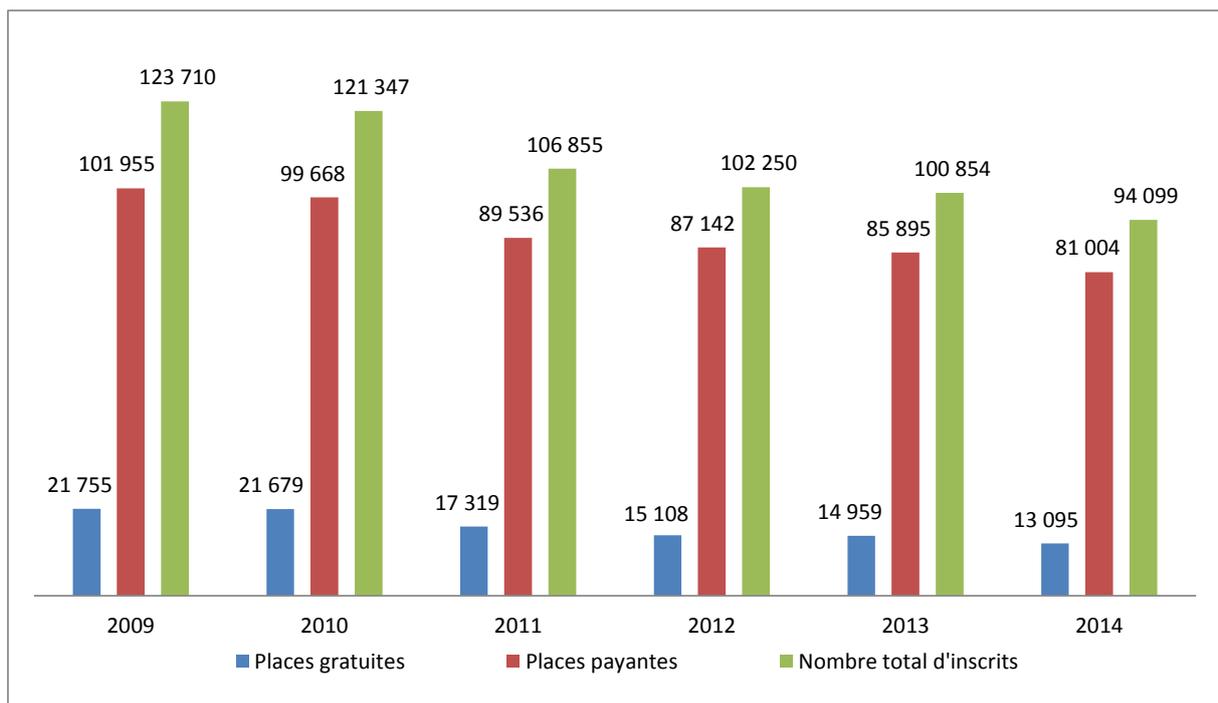
En même temps, depuis l'année 2009, comme le montre le schéma n° 14, la diminution du nombre d'étudiants est régulière, ce qui s'explique par plusieurs facteurs, notamment la diminution du nombre des élèves des écoles secondaires, la politique d'admission centralisée des étudiants pour les établissements privés, ainsi que par les difficultés financières de certaines couches sociales pour le paiement des frais de scolarité. Notons que cette baisse des inscriptions se poursuivra les années à venir, compte tenu du nombre actuel des élèves dans les collèges et lycées arméniens.

La diminution du nombre des inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur varie selon que les places soient payantes ou gratuites, en défaveur de ces dernières. Ainsi, la baisse du nombre de places gratuites en 2014 est de 24% par rapport au même nombre en 2009, tandis que pour la même période, la baisse du nombre de places payantes est de 20%. En 2014-2015, 86% des étudiants arméniens étaient inscrits dans les places payantes (cf. schéma n° 14).

Force est de constater, compte tenu du niveau du salaire moyen en Arménie (autour de 300 euros, selon les statistiques officielles), que les familles et une partie des étudiants font

d'importants sacrifices pour financer les frais de scolarité élevés des établissements, ce qui témoigne d'une véritable demande sociale et « *the value traditionally placed on higher education in Armenia. Over the last 5 years, on average 67% of the graduates with secondary education were admitted to the HEIs. During the some period, on average, 28% of Bachelor's went on to Master's programmes, while 7% of Master's graduates continued to Doctoral studies* »⁵³⁵.

Schéma n° 14 - L'évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur arménien selon les places payantes/gratuites en 2009-2014



Source : Service national de la statistique de l'Arménie

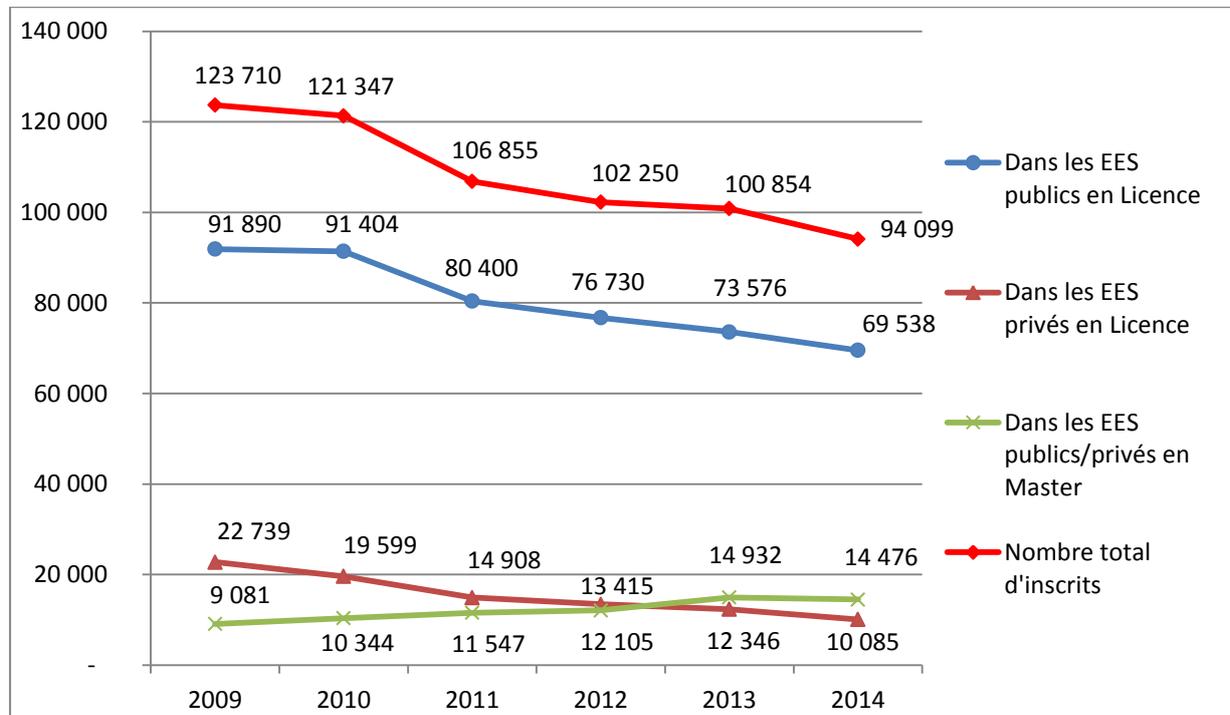
Notons, que suite à l'augmentation des frais de scolarités dans les établissements d'enseignement supérieur publics, les frais de scolarité moyens pour les études en licence varient entre l'équivalent de 600-1100 euros selon la spécialité (1400-2000 euros en droit ou médecine). Quant au niveau des études, 84,6% des étudiants sont inscrits en licence, contre 15,4% en master, dont le nombre varie faiblement (cf. schéma n° 15).

⁵³⁵ BUDAGHYAN, A. ; HARUTYUNYAN, K. ; et al., *Reformes in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan : Tigran Mets, 2015, p. 22.

[« la valeur traditionnellement donnée à l'enseignement supérieur en Arménie. Au cours des 5 dernières années, en moyenne 67% des diplômés de l'enseignement secondaire ont été admis à l'EES. Au cours de la même période, en moyenne 28% des Bakalavre ont continué les études en Master, tandis que 7% des diplômés Master ont continué à les études doctorales »].

L'une des caractéristiques des effectifs étudiants est leur forte concentration à Erevan, la capitale de l'Arménie, que nous pouvons constater d'après les données statistiques.

Schéma n° 15 - L'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur arménien par niveau d'études en 2009-2014



Source : Service national de la statistique de l'Arménie

Ainsi, plus de 80% des établissements d'enseignement supérieur se trouvent à Erevan, scolarisant 86,2% des effectifs d'étudiants (cf. tableau n° 19). Cette concentration s'explique par l'héritage de l'époque soviétique, quand la population de la capitale a été artificiellement augmentée pour atteindre le seuil d'un million d'habitants, accompagné par la concentration des activités économiques, scientifiques et culturelles essentiellement à Erevan. Les résultats en sont, actuellement, que 35.6 % de la population de l'Arménie habite à Erevan et qu'une forte disparité en termes d'activités économiques et socioculturelles entre la capitale et les régions arméniennes persiste. Quant à la distribution des effectifs étudiants selon le sexe, « women, constitue 55% of the overall number of the students in Armenia, which is in line with the average indicator for OECD countries (58%). The proportion of women varies according to discipline. Over the past 5 years, on average 81% of students in Education and Social Sciences were women, while in Engineering,

Industrial and Construction women accounted for 9% on average, and in agriculture, forestry and fishery, and veterinary the average is 25% »⁵³⁶.

Tableau n° 19 - L'effectif des étudiants et des diplômés dans les établissements arméniens d'enseignement supérieur selon le lieu d'études en 2014-2015

Capitale et régions	Nombre d'EES	Nombre de filiales	Effectif		
			Admis	Inscrits	Diplômés en 2014
Erevan (cap.)	51	0	21 561	81 146	23 373
Armavir	2	0	84	295	111
Guéggharkunik	2	0	407	1 687	500
Lori	2	2	799	3 733	1 091
Kotayk	1	0	23	217	65
Chirak	2	5	1 024	3 354	394
Sunik	2	2	478	1 871	513
Vayots dzor	0	1	77	213	42
Tavouch	0	2	391	1 543	501
Total	62	12	24 846	94 099	27 224

Source : Service national de la statistique de l'Arménie

L'analyse de l'évolution du nombre d'étudiants dans les universités arméniennes montre, dans le contexte de la baisse globale des inscriptions, une tendance en faveur des études par correspondance, permettant aux étudiants faire des études supérieures, avec une présence

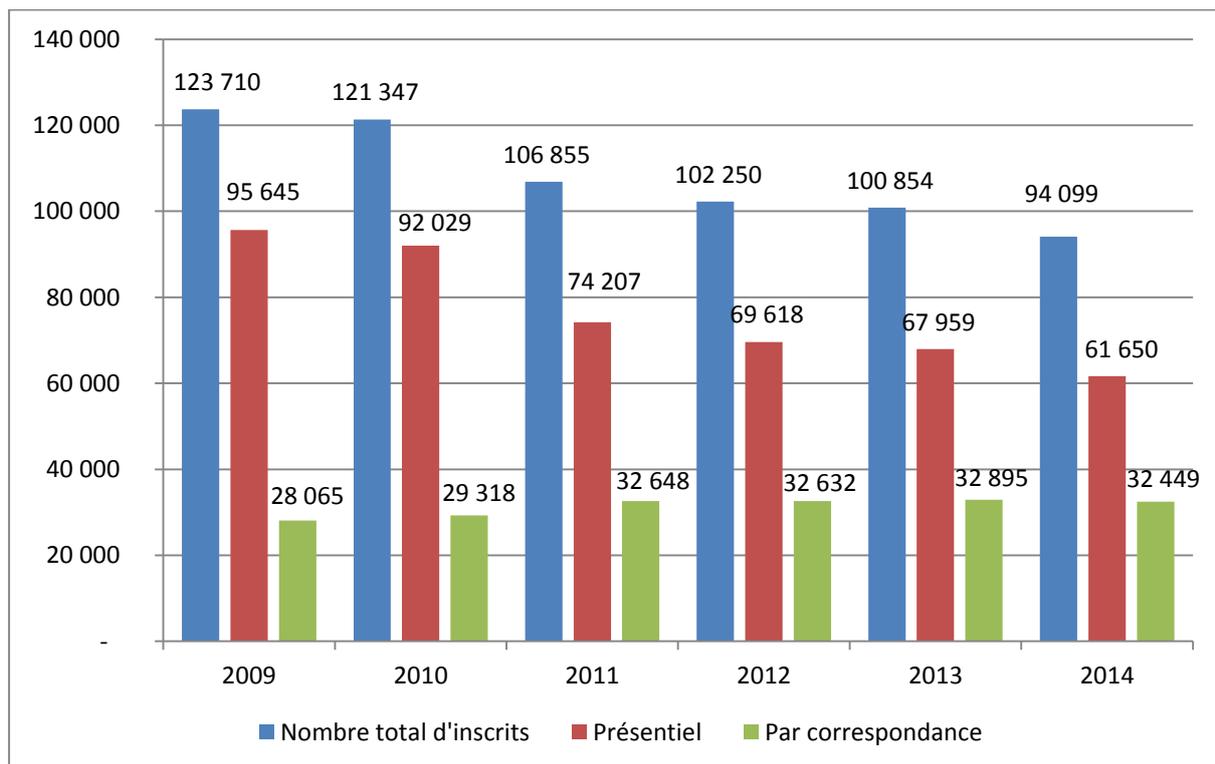
⁵³⁶ BUDAGHYAN, A. ; HARUTYUNYAN, K. ; et al. *Reformes in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan : Tigran Mets, 2015, p. 19-20.

[« les femmes 55% du nombre total des étudiants en Arménie, ce qui correspond à l'indicateur moyen des pays de l'OCDE (58%). La proportion de femmes varie en fonction de la discipline. Au cours des 5 dernières années, en moyenne 81% des étudiants dans le domaine de l'éducation et des sciences sociales étaient des femmes, tandis que dans ceux de l'ingénierie, la construction et l'industrie les femmes représentaient 9% en moyenne, et dans l'agriculture, le génie forestier et la pêche et les études vétérinaires la moyenne est de 25% »].

limitée à l'université, seulement 80 heures par semestre. Ainsi, d'après les données du schéma n° 16, une augmentation de 13.5%, par rapport à 2009 des inscriptions pour une formation supérieure en mode d'enseignement par correspondance est observée en 2014.

En parallèle de la diminution du nombre des étudiants nationaux, on constate une dynamique soutenue d'effectifs d'étudiants étrangers.

Schéma n° 16 – L'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur arménien par mode d'enseignement en 2009-2014



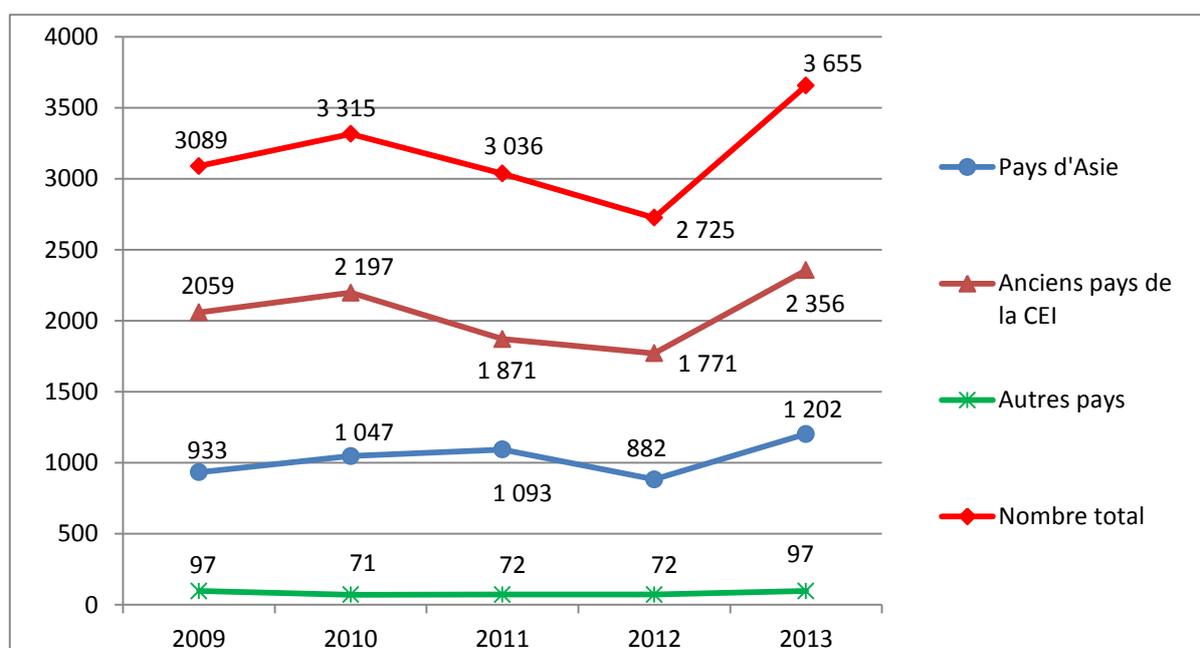
Source : Service national de la statistique de l'Arménie

En 2013-2014 le nombre des étudiants étrangers inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur arméniens était de 3655, contre 3089 en 2009-2010 (cf. schéma n° 17). La croissance du nombre d'étudiants étrangers était plus forte lors d'admission en 2012. Comme le montrent les données du schéma n° 18, en 2013-2014 l'augmentation du nombre d'admissions des étudiants étrangers, malgré un léger recul, est de 38,4% par rapport à l'année académique 2009-2010.

Il convient de noter que la majorité des étudiants étrangers sont de représentants de la Diaspora arménienne. Les pays de provenance des étudiants étrangers sont essentiellement la

Georgie, l’Iran, la Russie, l’Inde et la Syrie. Le pourcentage des étudiants étrangers représente près de 4% de l’effectif total d’étudiants en Arménie. Il s’agit essentiellement des étudiants inscrits dans une mobilité verticale ou par degré⁵³⁷.

Schéma n° 17 – L’évolution des effectifs étudiants étrangers dans l’enseignement supérieur arménien en 2009-2013



Source : Service national de la statistique de l’Arménie.

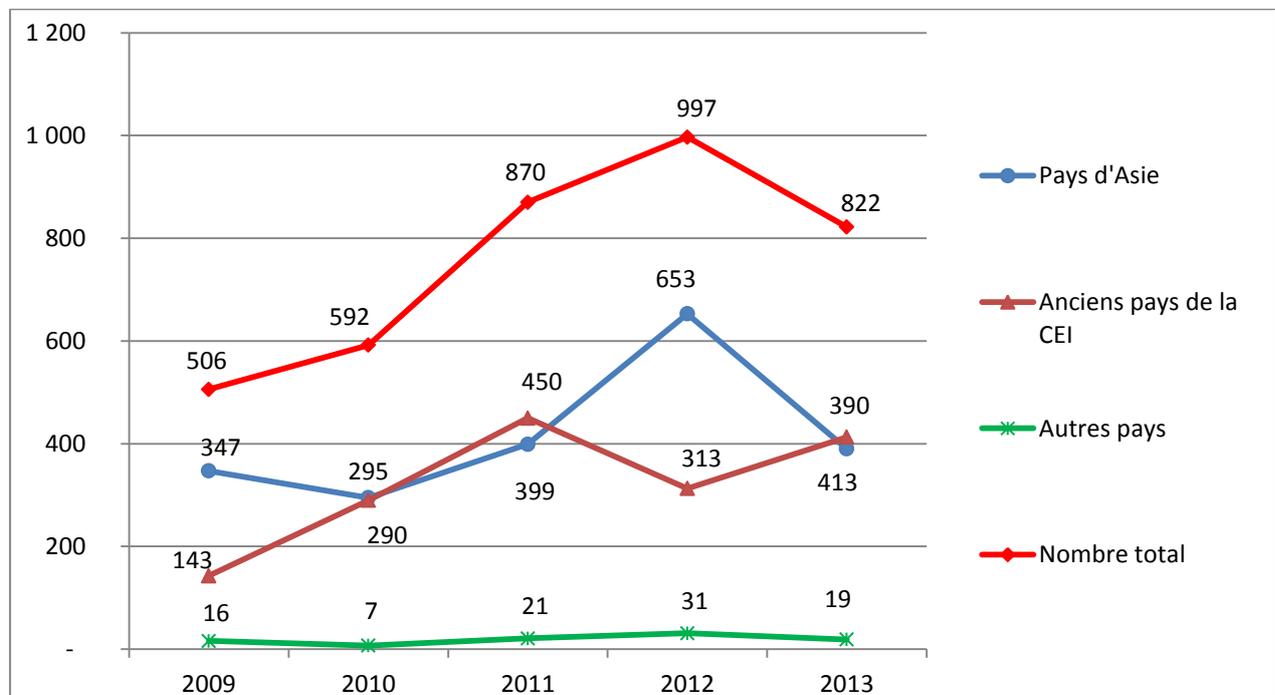
Face à la forte demande sociale pour l’enseignement supérieur, outre l’introduction des places payantes, nous pouvons constater également une diversification de l’offre en termes de création de nouveaux établissements et de programmes d’enseignement supérieur. Quelques six nouveaux établissements publics ont été créés entre 1990 et 2007, ainsi que des filiales d’universités publiques se sont ouvertes dans les différentes régions. La diversification des programmes a concerné surtout les domaines « nouveaux », comme la gestion des entreprises, les nouvelles technologies ou les affaires internationales par exemple.

Une autre évolution, dans le sens d’une diversification, a consisté en la création de nouveaux établissements interétatiques. Quatre établissements ont ainsi été créés selon des accords intergouvernementaux ou avec la participation de l’Etat arménien : l’Université Américaine

⁵³⁷ BUDAGHYAN, A. ; HARUTYUNYAN, K. ; et al. *Reformes in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan : Tigran Mets, 2015, p. 40.

d'Arménie (1991), l'Université Russo (Slave) - Arménienne (1999), l'Université Française en Arménie (2000), l'ERIICTA - *European Regional Institute of Information & Communication Technologies in Armenia* (2001). Une initiative récente de diversification de l'offre d'enseignement supérieur est l'ouverture de la filiale arménienne de l'Université Lomonossov de Moscou, avec des inscriptions dans cinq spécialités : logistique, mathématiques et informatiques appliquées, affaires internationales, droit et journalisme. Ces établissements créés dans le cadre de coopération bilatérale de l'Arménie avec les Etats-Unis, la France et la Russie constituant une opportunité pour l'échange de différentes expériences et la diversification du système de l'enseignement supérieur arménien.

Schéma n° 18 – L'évolution de l'admission des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur arménien en 2009-2013



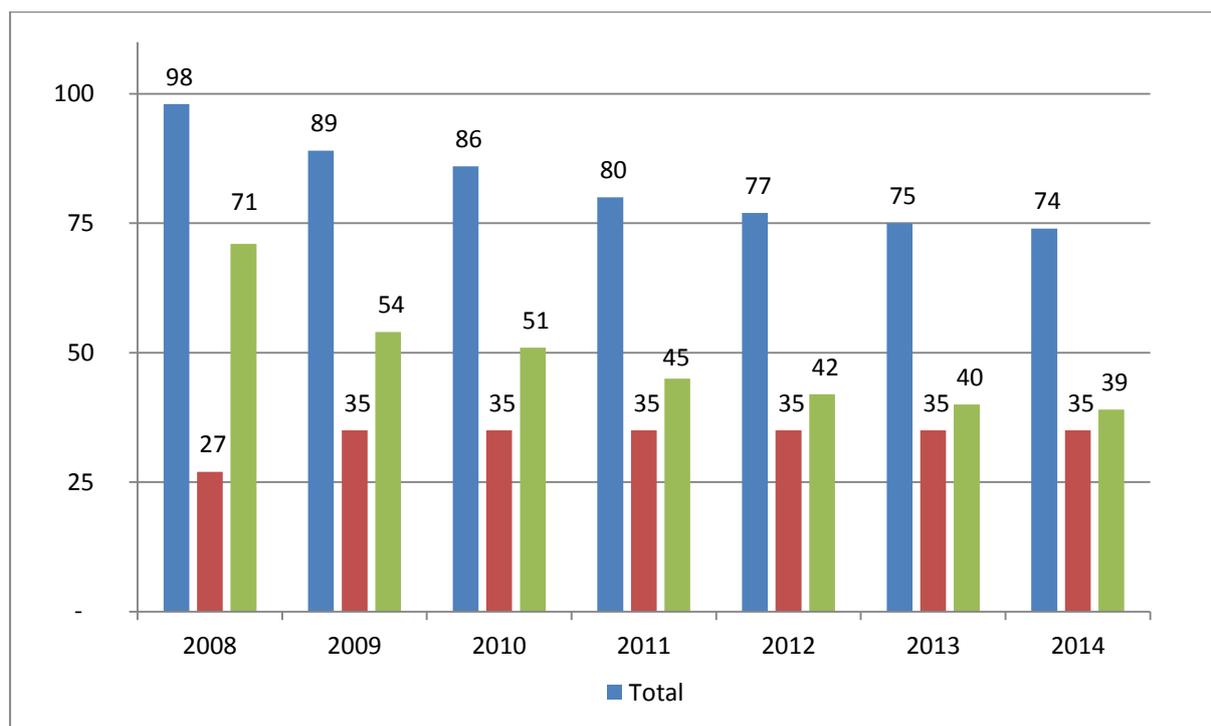
Source : Service national de la statistique de l'Arménie

En 2006/2007, il y avait 23 établissements d'enseignement supérieur publics⁵³⁸ avec 10 filiales dans les régions. Depuis 1990, l'enseignement supérieur privé a connu un important développement. Même avec la baisse entraînée par l'introduction du système de l'accréditation d'État en 2000, le nombre d'établissements privés en 2007 était quatre fois supérieur qu'à celui du public : 82 établissements d'enseignement supérieur privé

⁵³⁸ Les établissements établis selon des accords intergouvernementaux ou avec la participation de l'Etat arménien sont classés avec ceux du secteur public.

fonctionnaient en Arménie dont 68 sont des établissements arméniens et 14 filiales arméniennes d'établissements étrangers (12 filiales russes, 1 ukrainienne et 1 britannique), 35 établissements privés ont l'accréditation d'Etat et 12 autres seulement des spécialités accréditées.

Schéma n° 19 - L'évolution du nombre d'établissements d'enseignement supérieur en 2008-2014



Source : Service national de la statistique de l'Arménie

Depuis 2009, le nombre des établissements d'enseignement supérieur privé est en diminution régulière à cause des problèmes d'effectifs, ainsi que de la politique de fermeture de petits établissements menée par le Ministère de l'éducation et de la science à travers la vérification des conditions de licence de fonctionnement et en raison de l'admission centralisée des étudiants.

Actuellement, 74 d'établissements d'enseignement supérieur fonctionnent en Arménie, dont 24 sont publics (avec 11 filiales) et 39 privés.

5.2. Le financement de l'éducation

Malgré la croissance régulière des dépenses allouées à l'éducation par rapport au PIB, le financement de l'éducation reste inférieur en comparaison avec les moyennes des pays de l'Europe et d'Asie Centrale, des pays de l'ex-URSS et de l'OCDE. En 2009, il représentait seulement 3,38% du PIB (cf. tableau n° 20). Quant aux dépenses allouées à l'enseignement professionnel (supérieur et professionnel préliminaire, moyen), elles sont deux fois inférieures à l'indice des pays de l'ex-URSS et plus de trois fois à celui d'OCDE.

Tableau n° 20 - L'évolution des dépenses pour l'éducation en Arménie (2006-2009)

	2006	2007	2008	2009	Pays EAC* et ex-URSS moyenne	OCDE moyenne
Dépenses pour l'éducation, en % du PIB, dont :	2,51	2,84	2,83	3,38	4,4	4,8
Enseignement scolaire	2,11	2,47	2,38	2,86		
Enseignement professionnel	0,30	0,29	0,37	0,41	0,8	1,3

Source : *Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*, p. 20.

La majorité des moyens publics alloués (84,7% en 2009) sont destinés à l'enseignement scolaire, et seulement 12,2% à l'enseignement supérieur et professionnel. Il est prévu que cette proportion reste la même dans les années à venir⁵³⁹. Le tableau n° 21 montre les détails de l'attribution des moyens destinés à l'enseignement supérieur⁵⁴⁰. La part de 12,2% des dépenses totales destinées à l'éducation, allouée à l'enseignement supérieur, représentant près

⁵³⁹ ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011, p. 20. [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը», հավելված ՀՕ 246 օրենքի, էջ. 20].

⁵⁴⁰ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *La stratégie du financement de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Annexe de la décision protocolaire N 25 du gouvernement du 30 juin 2011. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, Հավելված ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 25 արձանագրային որոշման].

de 0.3 % du financement du PIB, reste ainsi très inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE, respectivement de 20 et 1,3%. Comme conséquence de ce niveau de financement, l'enseignement supérieur arménien est extrêmement dépendant de ressources privées : « *on average, funding allocated from State Budget for institution makes around 19% of revenues ; 71% comes from the paid education services (mostly tuition fees), 5% come from the State Budget for scientific-research activities and international and other grants, and 5 comes from other sources* »⁵⁴¹.

Tableau n° 21 - Les moyens financiers attribués à l'ES en 2006-2009 (en million d'AMD)

Catégorie	2006	2007	2008	2009
Compensation d'Etat de frais des études d'étudiants	2591	3040	3919	4782
Bourses d'études	950	961	1049	1095
Travaux de recherches scientifiques	805	923	1624	2991
Total moyens d'Etat attribués à l'enseignement supérieur,	4346	4924	6592	8874
Moyens privés attribués à l'enseignement supérieur	15164	17349	19413	21308
Total attribué à l'enseignement supérieur	19510	22273	26005	30182
PIB (milliard drams)	2656,2	3149,3	3568,2	3102,8
Moyens publics en % du PIB	0,16	0,16	0,18	0,29
Moyens privés en % du PIB	0,57	0,55	0,54	0,69
Total en % du PIB	0,73	0,71	0,73	0,97

Source : *La stratégie du financement*

de l'enseignement supérieur en République d'Arménie, 2011, p. 40.

Dans ces conditions de faible financement public, « *there is very little state funding for capital investment, so state HEIs manage to finance it from their own revenues, primarily from tuition fees, to meet licensing requirements for physical facilities* »⁵⁴².

⁵⁴¹ BUDAGHYAN, A. ; HARUTYUNYAN, K. ; et al. *Reformes in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan : Tigran Mets, 2015, p. 68.

[« *En moyenne, les allocations financières provenant du budget de l'Etat pour l'établissement représente environ 19% du revenu ; 71% provient de services éducatifs payés (principalement des frais de scolarité), 5% provient du budget de l'Etat pour les activités de recherches scientifiques et des subventions internationales et autres, et 5 provient d'autres sources* »]

⁵⁴² WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, p. 19.

5.3. La corruption

Comme beaucoup de systèmes éducatifs dans les pays en voie de développement, particulièrement vulnérables à l'extension de la corruption⁵⁴³, l'éducation nationale, notamment, et le système d'enseignement supérieur arménien sont également concernés. D'après une étude réalisée par Transparency International Armenia en 2007, selon la perception de 20,5% du public interrogé, le secteur éducatif est le domaine le plus corrompu devant ceux de la justice et de la santé⁵⁴⁴. Ces résultats confirment la perception identique obtenue par la même organisation par une étude réalisée en 2006⁵⁴⁵. Cette même année, une autre étude, avec le financement du Ministère des affaires étrangères de Norvège, a été réalisée par une association locale auprès des écoles et des établissements d'enseignement supérieur d'Erevan, de Gumri et de Vanadzor. Selon les résultats de l'étude, 72,5% d'étudiants et 38% d'élèves participants ont témoigné que « des phénomènes de corruption se sont manifestés dans leurs établissements d'enseignement. 45% d'étudiants participant à l'enquête et 18,8% d'élèves ont été obligés de donner un pot de vin aux enseignants pour avoir des notes élevées »⁵⁴⁶. D'après les résultats de l'enquête, les domaines les plus corrompus de l'enseignement supérieur sont les examens du concours d'entrée, les examens semestriels et les examens d'Etat de fin des études. Les résultats obtenus dans une récente étude (2010) réalisée par le Bureau d'Erevan de l'OSCE, citée par la Banque mondiale, apportent les témoignages d'étudiants concernant le haut risque de corruption pendant les examens d'admission, l'année académique et les examens terminaux d'Etat, précisant que la mauvaise perception de l'enseignement supérieur trouve son origine dans des facteurs structurels de corruption :

« Main reasons for corruption include systemic (39 percent), laziness of students themselves (24 percent), unfavorable economic conditions of teachers (14 percent), and students' unawareness of their rights (8 percent). About two thirds of respondents to this survey thought that state government either

[« il y a très peu de financement public pour les grands investissements et les établissements publics d'enseignement supérieur arrivent à les financer avec leurs propres rentrées, principalement provenant des frais de scolarité, afin de satisfaire les exigences de la licence concernant les capacités matérielles »].

⁵⁴³ HALLAK, J.; POISSON, M. 2007. *Corrupt schools, corrupt universities : what can be done ?* Paris : IIEP, 2007.

⁵⁴⁴ WORLD BANK, 2013. *Ibid.*, p.4.

⁵⁴⁵ UNDP. 2006. *Corruption perception in Armenia 2006*. Yerevan : UNDP, 2006.

⁵⁴⁶ ALEKSANYAN, H. *Les cas de corruption dans le système d'éducation d'Arménie et les voies de leur prévention*. Erevan, 2007, pp. 29-30. [Հ. Ալեքսանյան, Կոռուպցիոն երևույթները Հայաստանի կրթական համակարգում և դրանց կանխարգելման ուղիները, Երևան, 2007, էջ 29-30].

just makes small artificial changes to fight against corruption (36 percent) or does not fight at all (27 percent). Another 18 percent thought that the government is fighting but with no visible result »⁵⁴⁷.

Le domaine de la qualité de l'enseignement supérieur est aussi concerné par la corruption. En particulier, les premières mises en œuvre des procédures de licence et de l'accréditation d'Etat ont été spécialement concernées dans les années 2000. Le Ministère de l'Education et de la Science et, en particulier son agence chargée du contrôle de la qualité, le Service de la Licence et de l'Accréditation d'Arménie, se sont vu adresser des reproches à l'occasion de l'octroi des premières licences à des établissements privés qui ne remplissaient pas les conditions requises⁵⁴⁸, ainsi que pour des comportements de favoritisme envers certains établissements privés d'enseignement supérieur lors de l'accréditation⁵⁴⁹.

5.4. Les principaux défis de l'enseignement supérieur arménien

Les défis actuels de l'enseignement supérieur arménien sont conditionnés à la fois par son héritage soviétique, le contexte socioculturel, démographique et économique, ainsi que le mode de régulation du secteur. Conjugués, ces facteurs conditionnent l'inefficacité de la lutte contre la corruption, l'inégalité d'accès, la faible performance du système et dans sa qualité perçue.

5.4.1. Les difficultés de lutte contre la corruption

Pour lutter contre la corruption, le gouvernement d'Arménie a élaboré et mis en place des stratégies anticorruption (respectivement pour 2003-2007 et 2009-2012) avec des actions

⁵⁴⁷ WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, p.4-5.

[« Les principales raisons de la corruption systémique comprennent (39%), la paresse des étudiants eux-mêmes (24%), les conditions économiques défavorables des enseignants (14%) et la méconnaissance de leurs droits (8%) par les étudiants. Environ deux tiers des répondants à ce sondage ont estimé que le gouvernement de l'Etat fait seulement soit de petits changements artificiels pour lutter contre la corruption (36%) ou soit ne lutte pas du tout (27%). Un autre groupe de 18 % estiment que le gouvernement mène des combats, mais sans un résultat visible »].

⁵⁴⁸ HOVHANNISYAN, N. 2001. L'état des choses dans les établissements privés d'enseignement supérieur. Quotidien « Aravot », 8 mars 2001. [Հովհաննիսյան Ն., Մասնավոր բուհերի պատկերը: Առավոտ օրաթերթ, 8-ը մարտի 2001թ.]. Accès Internet : http://archive.aravot.am/2001/aravot_arm/March/7/u03.htm

⁵⁴⁹ HOVHANNISYAN, N. 2001. Le parquet confirme les fautes du Ministère de l'Education et de la Science. Quotidien « Aravot », 7 mars 2001. [Հովհաննիսյան Ն., Դատախազությունը հաստատում է ԿԳՆ-ի օրինախախտումները: Առավոտ օրաթերթ, 7-ը մարտի 2001թ.]. Accès Internet : http://archive.aravot.am/2001/aravot_arm/March/7/u03.htm

ciblées. En lien avec la stratégie anticorruption gouvernementale, les établissements d'enseignement supérieur arménien ont été priés en 2011 de mettre en place leurs propres stratégies de lutte contre la corruption. En même temps, l'Assemblée Nationale a adopté un grand nombre de lois qui ciblent la diminution des risques de corruption dans le champ fiscal et dans l'administration publique⁵⁵⁰. La stratégie actuelle de l'Arménie contre la corruption intègre deux composants essentiels : des réformes depuis le sommet jusqu'en bas, qui doivent être réalisées par l'Etat et la lutte depuis le bas jusqu'au sommet, effectuée par les organisations non-gouvernementales et les groupes sociaux. Pour lutter contre ce phénomène social particulièrement néfaste, il est nécessaire de réaliser des réformes régulières, ainsi qu'assurer une intégration active de la société civile dans le processus. Ces dernières années, le gouvernement d'Arménie a entrepris un grand nombre d'initiatives contre la corruption dans le système éducatif, en particulier la suppression de certains privilèges lors du concours d'admission, la création d'un centre national d'examen chargé de l'organisation des examens centralisés d'admission, etc. Il en a résulté, à partir de 2009, que les examens de fin d'études dans les écoles et les examens d'admission aux EES sont organisés et réalisés par ce centre, ce qui a fait considérablement baissé l'influence du facteur humain sur les examens et a rendu leurs résultats plus objectifs.

Du point de vue de la lutte du bas jusqu'au sommet, quelques démarches ont aussi été réalisées. Ainsi, au printemps 2009, par les efforts des groupes sociaux et des structures d'étudiants, dans tous les EES d'Erevan et les lieux publics, les photos des enseignants « corrompus » ont été affichées, en soulignant leurs qualités scientifiques et les postes occupés. Cette action a suscité un grand débat public, ainsi que dans les établissements d'enseignement supérieur. Notons que les structures d'Etat n'ont entrepris aucune démarche pour « élucider » l'identité des réalisateurs de cette action et aucun des enseignants ainsi « discrédités » n'a porté plainte auprès des tribunaux pour calomnie. L'action a été réalisée par le mouvement étudiant « Miasin » proche du pouvoir, ce qui permet aux universitaires d'arguer que « *du fait « Miasin » a réalisé une action politique, qui a un objectif concret... plusieurs éléments prouvent que c'était très bien organisé : des moyens financiers importants ont été dépensés, pendant quelques heures plusieurs dizaines de photos ont été affichées et durant tout ce processus aucun policier n'est intervenu. Cela signifie que c'était soutenu par une structure ou des structures ayant des leviers importants* »⁵⁵¹.

⁵⁵⁰ АЛЕКСАНИЯН А. З. Коррупция в общественно-политической жизни Армении. Сборник научных статей: «Правящая Элита и Системная Оппозиция в Современной России и за рубежом». - Журнал Поволжского Института Управлению имени П. Столыпина, Саратов, 2012, ст.49-54.

⁵⁵¹ MELOYAN, R. 2009. Le recteur d'UEE considère comme « une calomnie manifeste » l'action « Les enseignants corrompus ». Site internet de la radio « Liberté ». Accès Internet :

Du point de vue de l'efficacité, l'approche du bas jusqu'au sommet des actions contre la corruption, réalisée par les organisations de la société civile, peut considérablement contribuer à surmonter la corruption, en cas de poursuite de réformes importantes par l'Etat. Cependant, malgré tous les efforts déployés, les résultats des dernières études sociologiques témoignent que les risques de corruption en Arménie restent élevés. Ainsi, la corruption continue de demeurer le problème principal du pays. Le compte rendu de Transparency International Armenia sur la corruption, publié en 2011, témoigne que l'efficacité de la lutte contre la corruption en Arménie se dégrade. Si en 2003, la perception de la corruption en Arménie variait entre 3,9 et 3,1⁵⁵², en 2008 cet indice s'élevait à 2,9 et en 2009, il était égal à 2,7. Et entre 2010-2011, cet indice a chuté encore plus, pour atteindre à 2,6. Si avec ce degré de corruption l'Arménie était en 78^e place en 2003, en 2011, elle occupait la 129^e place⁵⁵³.

Du point de vue d'une action anti-corruption, la quasi absence d'information publique concernant les processus de gestion, particulièrement de gestion financière, est problématique. L'obligation pour les organisations publiques de créer des unités d'audit interne n'a pas été appliquée par les établissements d'enseignement supérieur, suivant l'instruction donnée par le Ministère de l'éducation et la science, selon laquelle les EES sont objets d'audit par le département concerné du ministère. D'après le règlement, les EES, en tant qu'organisations d'Etat à but non lucratif (OEB) n'ont pas l'obligation de reddition des comptes concernant leur activité financière et économique, ce qui donnerait pourtant la possibilité au public d'avoir une idée sur l'efficacité de la gestion de l'EES et de concevoir une surveillance publique⁵⁵⁴. De la même manière, le rapport d'audit obligatoire des établissements d'enseignement supérieur dont le budget dépasse un milliard d'AMD, ne présente pas non plus de détails sur les dépenses réalisées et leur efficacité.

La corruption au sein du système éducatif arménien reste ainsi présente, ce qui rend la politique éducative inefficace, entrave la coopération entre les acteurs du secteur (étudiants, établissements d'enseignement, Etat, personnel académique, etc.), freinant ainsi le développement du capital social. Elle conduit également à la démoralisation et la

<http://www.azatutyun.am/content/article/1600358.html>

⁵⁵² D'après les critères appliqués de la part de Transparency International, la corruption est mesurée par l'échelle de 10 points, où la note 0 est considérée comme l'indice d'un pays entièrement corrompu et 10-comme celui d'un pays qui en est entièrement dépourvu.

⁵⁵³ TRANSPARENCY INTERNATIONAL. 2011. *Corruption Perceptions Index 2011*. Accès Internet : <http://www.transparency.org/cpi2011/results/>

⁵⁵⁴ WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, p. 36.

dévalorisation de l'éducation⁵⁵⁵, comme en témoigne l'étude de l'OSCE de 2010 : « *many students do not believe that those who are involved in corruption will be punished because it is not possible to take any effective measures (42 percent), or because corruption is systemic (33 percent)* »⁵⁵⁶.

5.4.2. Les inégalités d'accès et la diminution des effectifs étudiants

Selon le programme d'Etat de développement, l'intégration de personnes appartenant à des milieux sociaux pauvres et très pauvres dans l'enseignement supérieur est trop faible, étant respectivement de 5,4 et 8 fois moins par rapport à la population considérée comme non pauvre. De la même manière, une forte disparité existe au niveau géographique : l'intégration de la population pauvre des régions et celle des villages est respectivement de 2,1 et 4,3 fois moins importante que la population de la capitale⁵⁵⁷. Ce faible niveau de participation des éléments défavorisés dans l'enseignement supérieur tient à leur impossibilité à faire face aux frais de scolarité pratiqués. Mais cela tient aussi à d'autres facteurs sociaux, comme la faible préparation aux examens d'admission et aux différentes dépenses relatives à l'éducation : « *les familles qui ont un élève dans un lycée, déboursent 73% des dépenses allouées à l'éducation pour les tutorats privés, tandis que la consommation de la population du quantile le plus pauvre est de 12,2% en moins par rapport aux dépenses moyennes dans le domaine de l'éducation* »⁵⁵⁸.

Compte tenu de ces conditions et du faible niveau du financement d'Etat, une large partie des jeunes qui ne bénéficient ni de bourses d'études, ni d'autres aides, est exclue de l'enseignement supérieur. Ceci conduit à une inégale participation des différentes catégories sociales à un enseignement supérieur majoritairement payant, elle reste faible, notamment pour les quartiles pauvres et plus pauvres « *Based on Armenian household data, only 3% of students in the lowest income quintile, 7% of the middle quintile, and 26% of the highest quintile are enrolled in paid (tertiary) education. Distribution of state scholarships is more equal : 6% for the lowest quintile, 22% for the middle*

⁵⁵⁵ UNDP. 2007. *National Human Development report 2006. Educational transformation in Armenia*. Yerevan : UNDP.

⁵⁵⁶ WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, p. 5.

[« *beaucoup d'étudiants ne croient pas que ceux qui sont impliqués dans la corruption soient punis parce qu'il est impossible de prendre une mesure efficace (42 pourcent), ou parce que la corruption est générale (33 pourcent)* ».]

⁵⁵⁷ ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011, point 2.1.16. [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը», հավելված ՀՕ 246 օրենքի, կետ 2.11.6.]

⁵⁵⁸ *Ibid.*, point 2.1.17.

quintile and 39% for the highest quintile are enrolled in the free higher education »⁵⁵⁹. Ces problèmes d'accès à l'enseignement supérieur dans la population socialement vulnérable créent une inégalité dans la société, et ce sont les étudiants des familles relativement aisées qui bénéficient des avantages de l'enseignement supérieur, situation qui renforce de plus en plus l'écart dans la participation des différents groupes sociaux aux études supérieures. Les problèmes d'accès à l'enseignement supérieur, dus aux difficultés économiques et à ces facteurs sociaux, influencent nécessairement le niveau des inscriptions dans les établissements d'enseignement supérieur arméniens, dont la tendance est à la baisse constante depuis 2009. En même temps, cette baisse des effectifs étudiants est également conditionnée par les facteurs démographiques. Depuis plusieurs années, une diminution du nombre des élèves est observée dans les écoles arméniennes. Ainsi, 40844 personnes ont terminé l'école en 2009 et seulement 23961 élèves en 2014, soit une diminution de près de 42 % en 5 ans⁵⁶⁰ (sans compter l'année 2011, où il n'y avait pas de diplômés dans les lycées à la suite du passage au système d'études élevé à 12 ans, conformément aux obligations de l'Arménie dans le cadre du Processus de Bologne). D'après les données concernant les élèves faisant actuellement leurs études dans les collèges et lycées, cette tendance à la diminution de l'effectif des élèves continuera dans les trois années années à venir (cf. tableau n° 22).

Tableau n° 22 - Effectifs d'élèves dans les collèges et lycées arméniens (2014-2015)

Classes du collège					Classes du lycée		
5	6	7	8	9	10	11	12
33 628	32 708	30 517	29 842	14 548	20 947	23 756	23 756

Source : Centre national des technologies éducatives du Ministère de l'éducation et de la science, 2015. *L'enseignement scolaire en Arménie : recueil des statistiques 2015.*

⁵⁵⁹ CENTER FOR HIGHER EDUCATION POLICY STUDIES. 2008. *Formulating the Financing Principles and Exploring Alternative Financial Mechanisms for Armenian Tertiary Education*. Report prepared for the World Bank, CHEPS, June 2008, p. 11-12.

[« Selon les données issues des ménages, seulement 3%, 7% et 26% des étudiants respectivement des quintiles avec le revenu le plus bas, moyen et le plus élevé sont inscrits dans l'enseignement supérieur payant. La distribution des bourses d'Etat est plus équitable : 6%, 22% et 39% respectivement des quintiles avec le revenu le plus bas, moyen et le plus élevé sont inscrits dans l'enseignement supérieur gratuit »].

⁵⁶⁰ ARMENIE. Centre national des technologies éducatives du Ministère de l'éducation et de la science. 2015. *L'enseignement scolaire en Arménie : recueille statistiques*. [Հանրակրթությունը Հայաստանում վիճակագրական տեղեկատու, ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոն]. Accès Internet : <http://stat.armedu.am/>

La baisse des inscriptions dans le système scolaire national arménien et dans celui de l'enseignement supérieur en particulier, est également le produit de deux autres facteurs démographiques : les chiffres élevés de l'émigration et la baisse de la natalité. Selon les études du Service national de la statistique de l'Arménie, le nombre annuel de la population de 15 ans et plus qui a quitté définitivement l'Arménie depuis 2009 est en moyenne de 29 000 personnes⁵⁶¹. D'après les différents calculs, la balance négative cumulative d'émigration pour la période de 1988-2007 atteint 1 030 000 personnes⁵⁶². Quant à la croissance de la population, son taux annuel est négatif depuis des années. On observe ainsi qu'en 2014 la population de l'Arménie a connu une baisse de 14,2% par rapport de 1990 (cf. tableau n° 23). De plus, le nombre actuel de la population est au-dessous du nombre prévu par le scénario optimiste de l'estimation de l'évolution de la population d'Arménie (cf. tableau n° 24).

Tableau n° 23 - L'évolution démographique de la population d'Arménie en 1990-2014

	1990	2000	2010	2014
Population (par millier de personnes)	3514,9	3249,5	3249,5	3017,1
Taux de croissance annuelle de la population	-	- 0.4	- 0.1	- 0.13

Source : Service national de la statistique d'Arménie

Compte tenu du fait que la majorité des dépenses des établissements d'enseignement supérieur arméniens, 70 à 84 % selon les différents établissements, sont essentiellement financées par les frais de scolarité, la baisse du nombre des inscriptions, accompagnée de la faible efficacité de la gestion administrative et pédagogique, crée de sérieux défis pour le développement soutenu et durable du secteur de l'enseignement supérieur arménien.

5.4.3. La faible performance et l'inefficacité de l'enseignement supérieur

Plusieurs facteurs et conditions relatifs aux ressources humaines et physiques, ainsi qu'au processus de l'enseignement et de l'apprentissage sont à la base de la faible performance et de

⁵⁶¹ NATIONAL STATISTICAL SERVICE OF ARMENIA. 2013. *Social snapshot and poverty in Armenia*, Yerevan: 2013, p.22. Accès Internet: http://www.armstat.am/file/article/poverty_2013e_2.pdf

⁵⁶² EUROPEAN TRAINING FOUNDATION, 2013. *Migration and skills in Armenia. Results of the 2011/2012 migration survey on the relationship between skills, migration and development*. ETF: 2013, p. 9. Accès Internet: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/9D759BA5148D99FBC1257B730046F443/\\$file/Migration&skills_Armenia.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/9D759BA5148D99FBC1257B730046F443/$file/Migration&skills_Armenia.pdf)

l'inefficacité de l'enseignement supérieur arménien, conditionnant sa faible pertinence et la qualité qui est perçue. En particulier, il convient de noter :

Tableau n° 24 - Estimation de la population de l'Arménie pour 2005-2050 (en millier de personnes)

Année	Population selon l'estimation		
	moyenne	pessimiste	optimiste
2005	3 016	3 016	3 016
2010	2 981	2 947	3 014
2015	2 970	2 884	3 056
2020	2 952	2 809	3 094
2025	2 908	2 719	3 094
2030	2 843	2 612	3 076
2035	2 768	2 489	3 065
2040	2 690	2 352	3 070
2045	2 605	2 201	3 075
2050	2 506	2 038	3 062

Source : Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat, World Population Prospects : the 2004 Revision and World Urbanisation Prospects : The 2003 Revision.

a) La moyenne d'âge élevée du personnel pédagogique

En raison des faibles salaires, le secteur de l'enseignement supérieur est peu attractif pour les jeunes enseignants, ce qui conditionne le fait que l'âge moyen du personnel pédagogique est de 55 - 60 ans, avec un accroissement de cette tendance⁵⁶³. A ce facteur s'ajoute aussi le fait que les établissements d'enseignement supérieur connaissent des difficultés liées aux facteurs sociaux et humains dans le remplacement des enseignants âgés. Ce qui entraîne le résultat

⁵⁶³ HAROUTOUNYAN K.; DAVTYAN N. 2006. *Education in Armenia*. Yerevan: Edit Print, 2006, p. 19.

suisant, « aujourd'hui il y a des « bouchons » de cadres dans une série d'établissements d'enseignement supérieur, a dit le Ministre d'éducation et de la science Armen Achotyan. D'après lui, nous avons une génération d'enseignants qui offre une éducation non moderne et la gestion des ressources humaines dépend des perceptions sociales »⁵⁶⁴.

L'âge moyen élevé crée plusieurs problèmes d'ordre pédagogique et managérial : faible motivation, difficultés d'adaptation aux nouvelles conditions, approches pédagogiques fondées sur d'anciennes pratiques, mauvaise maîtrise des nouvelles méthodes d'enseignement et des technologies de l'information et de la communication :

« Nous avons plusieurs enseignants d'âge et d'expérience que l'on estime, mais de l'autre côté il y a des jeunes brillants, qui doivent être également impliqués dans le système. Dans les lieux où s'est installée une éducation moderne, les enseignants de ces établissements d'enseignement supérieur aussi sont dynamiques, modernes, ils se perfectionnent. Pouvez-vous imaginer comment une personne de 67 ans enseigne l'économie contemporaine quand la plupart des sources de cette matière sont désormais en langues étrangère ?, a dit le Ministre »⁵⁶⁵.

b) L'inefficacité du management administratif et pédagogique (efficacité interne)

L'efficacité du management des établissements reste très faible essentiellement du fait de la petite taille des établissements et du mode d'organisation pédagogique et administratif. Le nombre moyen d'étudiants par université tourne autour de 1270 personnes au niveau du système d'enseignement supérieur et il peut être encore inférieur selon le type d'établissement : près de 280 et 2400 étudiants en moyenne respectivement dans les universités privées et publiques. La petite taille des établissements rend l'utilisation des ressources inefficace, ce qui freine l'amélioration des conditions matérielles et celle de la qualité de l'enseignement⁵⁶⁶ : « *small institutions are likely to have inefficiencies due to suboptimal scale. Many functions – such as student services, libraries, administration, course work – are duplicated* »⁵⁶⁷, tandis

⁵⁶⁴ QUOTIDIEN « YERKIR ». Armen Achotyan : Il y a des « bouchons » de cadres dans une série d'établissements d'enseignement supérieur, 8 septembre 2015. [Մի շարք բուհերում կադրային «խցանումներ» են. Արմեն Աշոտյան, Երկիր օրաթերթ, 8-ը սեպտեմբերի 2015թ.]. Accès Internet : <http://www.yerkir.am/news/view/92296.html>

⁵⁶⁵ Ibid.

⁵⁶⁶ ARMENIE. Gouvernement. 2003. *Stratégie de réformes de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Décision du Gouvernement n° 46, du 21 novembre 2003 [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարություն. ՀՀ կառավարության 2003թ. նոյեմբերի 21-ի թիվ 46 որոշում].

⁵⁶⁷ CENTER FOR HIGHER EDUCATION POLICY STUDIES. 2008. *Formulating the Financing Principles and Exploring Alternative Financial Mechanisms for Armenian Tertiary Education*. Report prepared for the World Bank, CHEPS, June 2008, p. 12-13.

[« les petites institutions seront sûrement inefficaces à cause de leur taille sous-optimale. Beaucoup de fonctions, comme les services aux étudiants, bibliothèques, les contrôles continus, sont doublées »].

que les grandes universités offrent plus de choix et de possibilités d'études pluridisciplinaires aux étudiants.

En 2001/2002 le ratio étudiants/enseignant était en moyenne de 8.01 dans les universités publiques et 10.35 dans les établissements privés, tandis que dans les pays de l'OCDE il était de 15.7 en 1999. Grâce à une légère augmentation, ce ratio étudiants/enseignant dans les établissements publics a atteint 8.97 en 2006-2007, restant toutefois largement inférieur à celui des pays de l'OCDE, 16 en 2005⁵⁶⁸. L'analyse des effectifs étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur arménien montre, que le ratio étudiants /enseignant suit l'évolution des effectifs étudiants : l'amélioration ou la dégradation du ratio sont ainsi liées aux facteurs externes. Il convient de noter, que cette variable ne s'est pas améliorée au cours de la dernière décennie. En 2013-2014, pour un effectif total de 11 800 enseignants dans les établissements supérieurs arméniens (10 300 dans le public et 1500 dans le privé, soit 15%), le ratio étudiants/enseignant est en moyenne de 8,7 et 13,6 respectivement dans le secteur public et privé⁵⁶⁹, tandis que la moyenne des pays OCDE se situait à 15 en 2012. Le ratio étudiant/employés non académique reste très élevé.

c) Le faible niveau du financement public

Dans un contexte où le niveau du financement public est peu élevé, les frais de scolarité dans les universités, notamment publiques, restent très élevés ; ils ont représenté en 2011 environ 20% du PIB par habitant⁵⁷⁰. Depuis l'accroissement des frais de scolarités de 8 à 29 % en 2013⁵⁷¹, cette proportion a encore augmenté, aggravant davantage la situation, où « le bas niveau du financement public rend le système essentiellement dépendant des frais des scolarité. Le niveau des frais de scolarité dépasse les capacités de la majorité de la population arménienne »⁵⁷². Les universités dont les ¾ des revenus proviennent des frais de scolarités, favorisent le principe « more students-more

⁵⁶⁸ OCDE. 2007. *Regards sur l'éducation les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE, p.339.

⁵⁶⁹ BUDAGHYAN, A. ; HARUTYUNYAN, K. ; et al. *Reformes in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan : Tigran Mets, 2015, p. 23.

⁵⁷⁰ ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011, point 2.3.58. [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը», հավելված ՀՕ 246 օրենքի, կետ 2.3.58].

⁵⁷¹ A1PLUS.AM, 2013. *Les frais de scolarités ont été augmentés jusqu'à 200 000 drams*. Accès Internet : <http://www.a1plus.am/73665.html>

⁵⁷² ARMENIE. Gouvernement. 2011. *La stratégie du financement de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Annexe de la décision protocolaire N 25 du gouvernement du 30 juin 2011, p. 5. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, Հավելված ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 25 արձանագրային որոշման, էջ. 5].

money principle, without any regard for the employment opportunities of their future graduates »⁵⁷³, pour générer les ressources financières nécessaires pour le fonctionnement, parfois en abaissant le niveau d'exigence lors des examens semestriels, afin de ne pas exclure des étudiants. Une autre tendance pour impliquer davantage d'étudiants est l'admission dans les programmes délivrés par correspondance, qui sont en croissance régulière.

d) Des supports pédagogiques désuets et de mauvaises conditions matérielles

En raison du faible niveau de financement du secteur de l'enseignement supérieur conjugué à l'inefficacité de l'utilisation des ressources disponibles, « *les fonds de bibliothèques des établissements d'enseignement supérieur sont obsolètes et ne correspondent pas aux exigences modernes... il existe des problèmes dans la création, la traduction et l'adaptation de la littérature éducative, l'approvisionnement des établissements en équipements, des laboratoires et des moyens d'enseignement et d'apprentissage modernes* »⁵⁷⁴. Il en résulte que, la majorité des établissements fonctionnent avec des fonds de bibliothèques, des bâtiments et des équipements peu renouvelés et qu'ils utilisent des moyens d'enseignement obsolètes⁵⁷⁵.

e) Des modes et des programmes d'enseignement peu innovants

Les méthodes d'enseignement pratiquées ne contribuent pas au développement de l'esprit analytique, critique et créatif des étudiants puisque « *tertiary institutions continue their practices of centrally planned economy emphasizing the acquisition of factual material. Analytical skills are deemphasized, which has a negative impact on innovative thought* »⁵⁷⁶. Comme de nombreux enseignants continuent leurs pratiques d'enseignement à l'ancienne,

« nous sommes encore confrontés à l'approche traditionnelle au lieu d'une démarche moderne : des dictées à grande échelle, des notes dans les cahiers, des étudiants éloignés des manuels, c'est-à-dire ce que nous avons il y a plusieurs décennies. Il semble que rien ne change. Dans le système de l'enseignement supérieur l'enseignant n'est pas encouragé ni moralement, ni financièrement à écrire

⁵⁷³ UNDP. 2007. *National Human Development report 2006. Educational transformation in Armenia*. Yerevan : UNDP., p. 45.

[« *plus d'étudiants-plus d'argent*», sans prise en compte des possibilités d'insertion professionnelle de leurs futurs diplômés »]

⁵⁷⁴ ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011, point 2.2.3.39 [Գրթութիւն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթութեան զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը», հավելված ՀՕ 246 օրենքի, կետ 2.2.3.39].

⁵⁷⁵ World Bank. 2004. *Tertiary Education and Innovation Systems in Armenia*. Part I of the Country Policy Report, [s.i].

⁵⁷⁶ WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, [s.i], p.7.

des manuels, lors des cours magistraux les étudiants se contentent essentiellement des cours dictés puisque la priorité c'est la note et pas la connaissance ; il nous reste à espérer, qu'il arrivera un temps, où les universités utiliseront des technologies éducatives modernes »⁵⁷⁷.

Même si les universités sont autorisées à élaborer elles-mêmes leurs offres de formations et leurs programmes d'enseignement, ces offres doivent cependant être validées par le Ministère de l'éducation et de la science en conformité avec les exigences du référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur par spécialité, qui fournit les détails pour chaque discipline à enseigner, limitant ainsi les possibilités d'innovations et de diversités pédagogiques. Le résultat est que « *le système d'éducation n'arrive pas à réagir aux développements rapides de la société et de l'économie* »⁵⁷⁸.

5.4.4. La qualité selon la perspective des employés et des diplômés

L'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur arménien, sur la base, d'une part du jugement des employeurs en fonction des qualifications acquises par les diplômés et, d'autre part, à travers sa contribution au développement individuel et à l'accomplissement socioprofessionnel⁵⁷⁹, montre que l'enseignement supérieur demeure théorique puisque « *dans les programmes éducatifs domine la préparation théorique des apprenants, les diplômés n'ont pas suffisamment de connaissances et de capacités pratiques pour la vie et l'activité professionnelle et une orientation professionnelle efficace* »⁵⁸⁰. D'où le fait que l'enseignement supérieur ne fournit pas de compétences et de capacités spécifiques facilitant l'insertion professionnelle des diplômés: « *a significant share of both employers and young specialists that have graduated from Armenian HEIs (57% and 54.9%, respectively) note that the knowledge provided by the vocational education system is necessary, but not*

⁵⁷⁷ JUGHURYAN, A. 2015. L'enseignant n'est encouragé pour la production de manuel. Quotidien « *Aravot* », 8 septembre 2015. [Ճուղուրյան, Ա. Դասախոսը չի խրախուսվում դասագիրք գրելու համար : Առավոտ օրաթերթ, 8-ը սեպտեմբերի 2015թ.]. Accès Internet : <http://www.aravot.am/2015/09/09/606712/>

⁵⁷⁸ ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011, point 2.5.9 [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը», հավելված ՀՕ 246 օրենքի, կետ 2.5.9].

⁵⁷⁹ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

⁵⁸⁰ ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011, point 2.5.7. [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը», հավելված ՀՕ 246 օրենքի, կետ 2.5.7].

sufficient to develop a fully-fledged career in the labor market. They state, in particular, the overemphasizing of theory and the insufficient focus on practical skills »⁵⁸¹.

Selon les résultats obtenus par une étude du PNUD, 33,3% des employeurs et 11% des étudiants diplômés interrogés notent que les qualifications acquises lors des études supérieures sont obsolètes et ne correspondent pas à la demande actuelle du marché de travail⁵⁸². Dans le même sens, l'étude de la Banque mondiale sur la dynamique de l'emploi pointe l'écart entre les compétences et les connaissances demandées par le marché du travail et celles des étudiants nouvellement diplômés : « *by the UNDP Education, Poverty, and Economic Activity Survey, respondents aged 22–24 believed that only about one-third (35 percent) of the knowledge and skills obtained during their education can be used in work (the economists reported a figure as low as 15 percent)... Surveys show that the education system generates significant skills inadequacies, which contribute to a very large unemployment rate among recent graduates »⁵⁸³. Cette incohérence entre les connaissances, les compétences et les capacités de diplômés et celles qui sont demandées par les employeurs se traduit dans le fait « *que la proportion pondérée des chômeurs ayant une éducation supérieure ou professionnelle augmente d'une année à l'autre. A titre d'exemple, si en 2000 ils représentaient 35,8% des chômeurs, ils en étaient à 38,3% en 2004 »⁵⁸⁴. La situation ne s'est pas améliorée depuis et le taux de chômage parmi les 20-29 ans est le plus élevé, « *presque 40% du nombre total des chômeurs appartient à cette tranche d'âge, et en même temps seulement 20% des employés appartient à ce groupe. Les possibilités pour les diplômés de trouver un emploi sont estimées à moins de 30% »⁵⁸⁵.***

D'après un expert de l'enseignement supérieur que nous avons interrogé, la baisse de la qualité « *est un grand problème, c'est-à-dire le système d'enseignement supérieur est vraiment en crise, car la qualité est assez basse et semble se dégrader d'une année sur l'autre »*, ce qui conduit nécessairement à devoir considérer l'assurance qualité comme l'une des directions prioritaires pour la future planification stratégique de l'enseignement supérieur.

⁵⁸¹ UNDP. 2007. *National Human Development report 2006. Educational transformation in Armenia*. Yerevan : UNDP, p. 77.

⁵⁸² PNUD. 2005. *Les approches conceptuelles du développement de la politique d'Etat dans le domaine de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*. Bureau du PNUD à Erevan : 2005. [ՀՀ մասնագիտական կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության զարգացման հայեցակարգային մոտեցումներ, ՄՄԿ-ի զարգացման ծրագրի գրասենյակ, Երևան, 2005].

⁵⁸³ WORLD BANK. 2007. *Armenia Labor Market Dynamics*. Volume II: Main Report. Report No. 35361-AM, p. 59-60, 48. Accès Internet : <http://siteresources.worldbank.org/INTARMENIA/Resources/ARMENIAMain.pdf>

⁵⁸⁴ PNUD. *Ibid.*, p. 11.

⁵⁸⁵ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *La stratégie du financement de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Annexe de la décision protocolaire N 25 du gouvernement du 30 juin 2011, p.9. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, Հավելված ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 25 արձանագրային որոշման, էջ. 9].

Chapitre 6 : La gouvernance et la régulation de l'enseignement supérieur arménien

Le présent chapitre se propose d'analyser la politique et la régulation de l'enseignement supérieur par l'Etat arménien. Dans un premier temps, la politique et le cadre global de la régulation appliqué au secteur de l'enseignement supérieur seront présentés. Ensuite nous nous intéressons aux domaines et aux instruments à la disposition de l'Etat arménien pour la régulation de l'enseignement supérieur. Ainsi nous pourrions souligner les caractéristiques majeures des actions de l'Etat en termes de régulation par les intrants et extrants, ainsi que le mode de financement de l'enseignement supérieur. Le chapitre se terminera avec une observation sur le niveau d'autonomie accordée aux établissements d'enseignement supérieur arménien, ce qui constitue la clé de voûte de la régulation.

6.1. La politique et le cadre global de la régulation de l'enseignement supérieur

Les principes suivants de la politique d'Etat pour l'enseignement supérieur arménien sont définis dans l'article 5 de la loi sur l'éducation et l'article 4 de la loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire :

- La garantie d'accès et la continuité en fonction du niveau de développement des apprenants et les exigences minimales définies par l'Etat,
- La garantie et la protection du droit du citoyen d'obtenir un enseignement supérieur,
- La compétitivité et la transparence,
- La garantie des principes de la démocratie dans le système éducatif,
- L'intégration internationale et la garantie de la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur arménien,
- La contribution à la mobilité internationale des étudiants,
- La promotion et le renforcement de l'autonomie et de la liberté académique des établissements d'enseignement supérieur,
- La préparation des cadres nécessaires pour la Diaspora arménienne et pour le développement des études arméniennes.

Selon l'article 36 de la loi sur l'éducation, il appartient à l'Etat d'appliquer la politique éducative publique, de fixer les conditions d'élaboration et de validation des référentiels éducatifs d'Etat, de définir le cadre national des qualifications et la nomenclature éducative. La loi de l'enseignement supérieur et postuniversitaire fixe les principaux objectifs suivants de la politique d'Etat appliquée à l'enseignement supérieur :

- l'assurance qualité de l'enseignement supérieur,
- la contribution à la préparation des spécialistes pour les domaines prioritaires pour le pays,
- le développement de la coopération éducative internationale et la contribution à l'intégration,
- l'introduction dans le système d'enseignement supérieur arménien de critères d'évaluation interne (interuniversitaires) et externe, ainsi que d'accréditation, internationaux (européens),
- la garantie de l'égalité des établissements d'enseignement supérieur accrédités, indépendamment du statut public ou privé,
- la garantie du développement de l'enseignement supérieur à l'aide de l'élaboration et de la réalisation du programme d'Etat de développement de l'éducation,
- l'harmonisation des programmes éducatifs avec la demande du marché de travail,
- la contribution financière accordée aux établissements et aux étudiants, l'allocation des bourses d'études,
- l'introduction des modes d'évaluation des connaissances et de la qualité, ainsi que des nouvelles formes d'organisation éducative, y compris avec les ECTS,
- la garantie du droit à l'enseignement supérieur sur la base de la concurrence.

D'après la loi-cadre sur l'éducation et celle relative à l'enseignement supérieur, le Gouvernement est responsable de la validation de la politique et de la stratégie de l'enseignement supérieur, ainsi que de sa coordination globale. Au gouvernement appartiennent le droit de création et de fermeture des établissements publics d'enseignement supérieur et la définition de la nomenclature éducative : les domaines d'études, les mentions et les qualifications par niveau d'enseignement. Le gouvernement a également compétence en matière de validation des différents règlements portant sur les aspects suivants de la régulation d'enseignement supérieur :

- l'élaboration et la validation du référentiel éducatif général d'Etat d'enseignement supérieur,

- l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement supérieur,
- l'octroi d'une licence d'Etat (autorisation d'ouverture ou fonctionnement) pour l'activité d'enseignement supérieur,
- l'admission centralisée des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur publics et privés,
- la mobilité des étudiants,
- l'admission et les études dans les écoles doctorales,
- les conditions de l'enseignement en ligne et par correspondance,
- l'allocation des ressources financières.

L'organe chargé de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique et de la régulation de l'Etat est le Ministère de l'éducation et de la science. Ainsi, le Ministère de l'Education et de la Science est en charge de :

- l'élaboration et la validation des référentiels éducatifs d'Etat et des descriptifs de qualifications selon les spécialités et les niveaux d'enseignement supérieur,
- le contrôle de la qualité de l'enseignement supérieur, à travers l'octroi de la licence de fonctionnement et l'accréditation, ainsi que l'organisation du processus d'assurance qualité,
- l'élaboration de la nomenclature des formations de l'enseignement supérieur ;
- les études de besoins du marché de travail en spécialistes et l'élaboration des propositions au gouvernement sur l'admission des étudiants,
- la fixation du nombre et les modalités d'admission par spécialité dans les établissements d'enseignement supérieur publics et ceux qui sont accrédités ;
- l'organisation des examens centraux d'admission et la validation du transfert des étudiants d'un établissement à un autre ;
- l'élaboration des règlements d'admission dans les écoles doctorales ;
- la formulation de propositions sur le financement de l'enseignement supérieur et des recherches scientifiques ;
- la fixation des modalités d'évaluation finale des diplômés ;
- la validation du règlement sur l'organisation du processus d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur ;

- la validation des règlements sur les modes des études (présentiel, par correspondance, en ligne), l'exclusion et la réintégration des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur, et etc.

La loi-cadre sur l'éducation et celle consacrée à l'enseignement supérieur définissent ainsi un cadre de régulation détaillé concernant plusieurs aspects de l'organisation de l'enseignement supérieur, « *but with ambiguity in favor of the government's control* »⁵⁸⁶. En ce sens nous pouvons constater que le mode dominant de coordination de l'enseignement supérieur en Arménie reste surtout le fait de l'autorité de l'Etat. Dans le même temps, la tendance récente en matière de régulation de l'enseignement supérieur se caractérise par une diminution du rôle de l'Etat et le renforcement du rôle des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que, à un moindre degré, celui du marché. Cette diminution du rôle de l'Etat se manifeste ainsi dans trois domaines. D'abord, conformément à la loi sur l'enseignement supérieur, à la suite de la décentralisation de la gestion, les établissements d'enseignement supérieur se sont vu octroyer une large autonomie procédurale et substantive⁵⁸⁷ dont les détails seront analysés dans le point 6.2.5 du présent chapitre.

Deuxièmement, l'introduction des frais de scolarité dans les établissements publics d'enseignement supérieur a favorisé une certaine application des règles du marché en termes de fixation du niveau des frais d'inscription par les universités selon la demande croissante dans certains domaines comme le droit, la gestion ou les affaires internationales. On observe également une certaine implication des entreprises, dans l'élaboration et la gestion des formations, dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication ou des banques notamment. Cependant ce sont plutôt des initiatives commerciales ponctuelles que les résultats d'une politique orientée en faveur du renforcement des règles du marché. L'influence de ces initiatives reste marginale, ne permettant pas de créer un environnement de compétitivité déterminant pour le comportement dans le système de l'enseignement supérieur.

Troisièmement, la responsabilité de l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur, autrefois réalisée par une agence du Ministère, s'est vue confiée au centre d'assurance qualité nouvellement créé et auquel est accordé une certaine autonomie vis-à-vis du Ministère de l'éducation et de la science.

⁵⁸⁶ WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, [s.i], p. 9.

[« *mais avec une ambiguïté en faveur du contrôle du gouvernement* »].

⁵⁸⁷ BERDAHL, R. 1990. Academic freedom and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15(2).

L'analyse des domaines et des instruments de la régulation de l'enseignement supérieur arménien, ainsi que le système d'assurance de sa qualité nous permettra d'illustrer ces tendances.

6.2. Les domaines et les instruments de la régulation de l'enseignement supérieur

Le mode et les instruments de la régulation de l'enseignement supérieur arménien reflètent l'évolution d'orientations globales de sa gouvernance et sont façonnés par l'héritage, la politique et les objectifs du secteur. En conformité avec la politique du secteur, les objectifs de l'enseignement supérieur ont été définis autour de trois principaux axes : équité, qualité et harmonisation avec le Processus de Bologne. Ainsi, le « Programme de dépenses à moyen terme 2008-2010 de la République d'Arménie » souligne que « *dans les conditions des changements structurels de l'économie, l'accroissement de la qualité de l'enseignement professionnel [supérieur] et des formations continues, ainsi que leur adéquation avec les objectifs de développement socio-économique du pays acquièrent une importance spéciale*⁵⁸⁸ ». Ces axes ont été repris dans le programme de développement de l'éducation pour la période de 2011-2015 sous forme des buts et objectifs suivants pour le développement durable de l'éducation, avec les déclinaisons suivantes pour l'enseignement supérieur :

1. Accroître l'accès dans tous les niveaux d'éducation⁵⁸⁹ :
 - Augmenter de 10% la participation dans l'enseignement supérieur des groupes socialement vulnérables.
2. Améliorer la qualité de l'éducation en la rendant conforme aux critères internationaux :
 - Assurer la compatibilité du cadre national des qualifications avec le cadre européen,
 - Evaluer et accréditer 10 établissements d'enseignement supérieur.

⁵⁸⁸ ARMENIE. Gouvernement. 2007. *Programme de dépenses à moyen terme 2008-2010 de la République d'Arménie*, Journal Officiel de la République d'Arménie, n° 35/1 du 16.07.2007. Erevan : Journal Officiel, 2007, p. 65. [Հայաստանի Հանրապետության 2008-2010 թվականների պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր, ՀՀ պաշտոնական տեղեկագիր, N° 35/1, Երևան, 16 հուլիսի 2007, էջ 65].

⁵⁸⁹ ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011, point 4.82. [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը», հավելված ՀՕ 246 օրենքի, կետ 4.82.]

3. Assurer l'accroissement continue des ressources allouées à l'éducation :

- Jusqu'à atteindre en 2015 un niveau du financement de l'éducation égal à 4% du PIB,
- Introduire des mécanismes de financement fondés sur les extrants et des critères d'efficacité.

En lien avec la politique appliquée et les objectifs assignés au secteur de l'enseignement supérieur, les principaux instruments et les domaines de la régulation de l'enseignement supérieur arménien concernent :

- a. la régulation par les intrants (le référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur, la définition des conditions de fonctionnement, l'admission des étudiants),
- b. le contrôle de qualifications des diplômés,
- c. le mode de financement,
- d. le niveau d'autonomie accordée aux établissements d'enseignement supérieur,
- e. l'assurance qualité, notamment externe.

6.2.2. La régulation par les intrants de l'enseignement supérieur

6.2.2.1. Le référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur professionnel

Selon la loi-cadre sur l'éducation « en République d'Arménie les référentiels éducatifs généraux sont définis et publiés, ils servent de bases pour l'évaluation, le niveau et les qualifications, indépendamment de la forme de l'enseignement reçu ou du statut juridique et organisationnel de l'établissement éducatif »⁵⁹⁰. Il s'agit d'une norme qui définit le minimum obligatoire pour les contenus des programmes pédagogiques, le volume maximum de la charge de travail pour les étudiants et les exigences vis-à-vis des qualifications des diplômés⁵⁹¹ (cf. annexe 2). Pour chaque niveau de

⁵⁹⁰ ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999, article 9. [Կրթության մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999, հոդված 9].

⁵⁹¹ ARMENIE. Gouvernement. 2001. *Le Référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement n° 24, 16 janvier 2001, point I [Բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական ընդհանուր չափորոշիչը, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հունիսի 16-ի N 24 որոշում, ք. Երևանում կետ I].

l'enseignement supérieur, les exigences en matière de qualifications sont ainsi définies. A titre d'exemple, un diplômé du programme de « *Bakalavre* » (équivalent de la licence) doit avoir

*« des connaissances en sciences humaines, sociales, économiques et naturelles, les connaissances essentielles en histoire et civilisation nationale et internationale, des connaissances théoriques et pratiques générales et professionnelles approfondies ; la capacité à appliquer les connaissances en pratique dans différentes situations ; une certaine base de connaissances culturelles, juridiques, d'éthique, d'esthétique et écologiques »*⁵⁹².

Quant aux diplômés du niveau de « *Magistros* » (équivalent du master) ils doivent avoir « *une formation professionnelle fondamentale, des connaissances, des capacités et des compétences nécessaires à l'organisation et à la gestion du travail de recherche et d'activité pédagogique et académique, ainsi qu'à leur auto perfectionnement* »⁵⁹³.

Pour garantir ces qualifications, le référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur (REGES) prévoit un minimum obligatoire pour le contenu des programmes pédagogiques. Pour un programme d'enseignement du niveau de « *Bakalavre* » cinq blocs éducatifs sont prévus : i) sciences générales humaines et socio-économiques, ii) mathématiques et sciences naturelles », iii) spécialité générale, iv) spécialisation, v) matières facultatives, ainsi qu'un stage. La durée de la réalisation du programme est de quatre ans. Le programme d'enseignement supérieur de « *Magistros* » inclut, pour au moins deux ans d'études approfondies sur la base de formation du « *Bakalavre* », des blocs d'enseignement de la spécialité concernée, des matières spéciales et de la recherche. Pour les formations en master le référentiel prévoit aussi un stage obligatoire. Chaque bloc d'enseignement prévoit à son tour des composants a) nationaux, obligatoires pour tous les établissements d'enseignement supérieur du pays, b) universitaires, spécifiques pour chaque établissement et c) optionnels ou au choix des étudiants (cf. annexe 2, point 3.3). En même temps, un enseignement de 12 disciplines est prévu, regroupées dans le composant « *National* » du bloc des « *Sciences générales humaines et socio-économiques* », dont l'enseignement de six est obligatoire en « *Bakalavre* », indépendamment de la spécialité (cf. tableau n° 25).

Le référentiel définit également les conditions de mise en application des programmes d'enseignement supérieur en licence et master.

⁵⁹² ARMENIE. Gouvernement. 2001. *Le Référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement n° 24, 16 janvier 2001, point IV.12 [Բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական ընդհանուր չափորոշիչը, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հունիսի 16-ի N 24 որոշում, ք. Երևան, կետ I.12ա].

⁵⁹³ *Ibid.*, point IVc.

Tableau n° 25 - Les composants du référentiel éducatif général d'Etat d'enseignement supérieur

Bloc d'enseignement	La répartition du volume d'enseignement par composantes		
	National	Universitaire	Optionnel
Sciences générales humaines et socio-économiques	70% proposé par le référentiel, dont les disciplines obligatoires indépendamment de la spécialité : - Education sportive (408heures) - Histoire de l'Arménie - Langue arménienne et culture de l'expression - Langue russe et culture de l'expression - Langue étrangère (340 heures) - Philosophie	15% du volume total du bloc d'enseignement, décidé par l'établissement d'enseignement supérieur (EES)	15% du volume total du bloc d'enseignement, décidé par l'établissement d'enseignement supérieur et les étudiants
Mathématiques et sciences naturelles	80% proposé par le référentiel	10% du volume total du bloc d'enseignement, décidé par l'EES	10% du volume total du bloc d'enseignement, décidé par les étudiants
Spécialité générale	80% proposé par le référentiel	10% du volume total du bloc d'enseignement, décidé par l'EES	10% du volume total du bloc d'enseignement, décidé par les étudiants
Spécialisation	Décidé par l'EES en fonction des heures disponibles		Décidé par les étudiants
Facultative	Décidé par l'EES en fonction des heures disponibles		Décidé par les étudiants

Sources : Arménie. Gouvernement. 2001. Le référentiel éducatif général d'Etat d'enseignement supérieur ; Arménie. Ministère de l'éducation et de la science. 2004. Le référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur par spécialité.

Les modalités concernant les principaux termes de la mise en œuvre d'un programme d'enseignement supérieur sont ainsi précisées : les durées de l'organisation du processus d'enseignement, les conditions de réalisation et les modes d'évaluation des étudiants, ainsi que les exigences relatives aux qualifications du corps enseignant et du personnel académique permanent à l'établissement, exigé par la licence d'Etat du fonctionnement (cf. tableau n° 26).

Tableau n° 26 - Les principales exigences du référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur

Exigences relatives à l'organisation pédagogique et à l'apprentissage	Niveau du programme	
	« <i>Bakalavre</i> »	« <i>Magistros</i> »
Volume minimal des cours en salle	Au moins 50% du temps attribué à chaque enseignement (10% en cas d'études par correspondance)	
Volume maximal des cours en salle (pour les étudiants du système présentiel)	Jusqu'à 36 heures par semaine	Jusqu'à 28 heures par semaine
Volume minimal des cours présentiel (pour les étudiants du système par correspondance)	Au moins 160 heures par an	
Volume maximal de la charge de travail de l'étudiant	54 heures y compris les travaux en salle et hors salle (individuels)	
Durée de l'enseignement théorique de l'année académique	34 semaines	
Durée des vacances scolaires	De 7 à 10 semaines (dont au moins 2 semaines en hiver, après la session d'examens d'hiver)	
Volume d'enseignement théorique assuré par les méthodes interactives	Au moins 25%	Au moins 50%
Mode d'examen	Ecrit ou écrit-oral	Selon la convenance de

		I'EES
Méthodes d'évaluation	Contrôle continu - 40% et examens terminaux -60%	Méthodes d'évaluation en utilisant les crédits qui sont recommandés
Nombre d'enseignants ayant des grades scientifiques	Au moins 50% du corps professoral	Pas moins de 75% du corps professoral

Sources : Arménie. Gouvernement. 2001. Le référentiel éducatif général d'Etat d'enseignement supérieur ; Arménie. Ministère de l'éducation et de la science. 2004. Le référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur par spécialité.

En termes d'organisation éducative et pédagogique, le référentiel fournit des modèles à titre d'exemples du plan pédagogique et des maquettes, qui reprennent les disciplines de chaque bloc d'enseignement avec une répartition, qui fixent le mode d'évaluation des étudiants, les délais par catégorie de stage, etc.

Le cadre des compétences de l'établissement d'enseignement supérieur est également défini par le référentiel éducatif général et par spécialité :

- choisir, à une hauteur définie par le référentiel et selon les blocs d'enseignement, le contenu et les horaires des disciplines incluses dans les composants universitaires, spécialités et spécialisations,
- décider du calendrier des mémoires de diplôme, les modes de contrôle continu, d'évaluations intermédiaires et finales des connaissances des étudiants,
- définir les types et les modalités de l'enseignement (cours magistraux, travaux dirigés et pratiques, séminaires, cours en laboratoire, consultations pour les devoirs et les dossiers d'étude, etc.) dans le cadre d'heures d'enseignement attribuées à la discipline,
- choisir parmi les spécialisations proposées par le référentiel ou proposer une autre spécialisation pour la validation,
- élaborer les programmes d'enseignement par discipline sur la base des thématiques proposés dans le référentiel.

Force est de constater que le référentiel éducatif d'Etat restreint l'autonomie substantive des établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, au sein de l'enseignement « Spécialité générale », l'établissement a seulement le droit de faire des modifications d'horaires allant jusqu'à 5% du volume global et 10% des horaires des cours faisant partie du bloc. Même si le fait que le référentiel en prévoit la possibilité, dans certains cas, le droit pour l'établissement de modifier le volume horaire du bloc de spécialité générale dans la limite de 20%, et celui d'une discipline particulière dans la limite de 40%, ne permet cependant pas à l'établissement d'adapter les contenus à des besoins du marché identifiés. Notons également que le contenu de chaque discipline faisant partie des blocs d'enseignement est défini par les thématiques à enseigner, indiquées dans le référentiel (à titre d'exemple cf. tableaux n° 27 pour les extraits des thèmes pour quelques disciplines).

On constate de la sorte, à partir des propos tenus par les experts interrogés, le caractère trop contraignant des référentiels éducatifs d'Etat actuels, lesquels ne se contentent pas d'être seulement directifs. En ce sens, la réponse d'un expert à la question : « Comment évaluez-vous le Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur en tant qu'outil de régulation ? » est révélatrice :

« le référentiel doit dire où nous orientons les gens, au lieu de dire quelles sont les questions d'une matière. Il faut simplement avoir une direction : je désire que les diplômés d'une spécialité concernée créent leurs entreprises et puissent les gérer. Le référentiel doit pouvoir orienter vers les besoins du marché, au lieu de dire quelle matière doit être enseignée, alors que les référentiels préconisent qu'il faut enseigner telle matière, que le contenu doit être tel ».

Quant au composant « Facultatif », ces disciplines optionnelles choisies par l'étudiant au sein de chaque bloc d'enseignement doivent être compatibles par leur contenu avec les disciplines des composants « National ». Une liste des disciplines de nature optionnelle est également proposée par le référentiel qui peut être modifiée, ou complétée par l'établissement.

Des exigences générales relatives aux différents types de stages sont aussi définies par le référentiel, les considérant comme partie intégrante des maquettes pédagogiques. La responsabilité de l'organisation et du suivi des stages est confiée aux établissements d'enseignement supérieur.

Avec la mise en place en 2001 du référentiel éducatif général d'Etat, l'Etat arménien contrôle, à l'instar de l'époque soviétique, le contenu des programmes d'enseignement supérieur et oriente le processus de leurs modalités.

Tableau n° 27 - Extrait du référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur pour la spécialité 080200-Gestion

Code	Disciplines et principaux themes	Les crédits et heures accordés	
1	2	3	4
HSE	Bloc d'enseignement sciences générales humaines et socio-économiques	Crédit	Heures
HSE.N.00	Composant obligatoire [national]		
HSE.N.01	<p>HISTOIRE D'ARMÉNIE</p> <p>L'histoire d'Arménie comme une partie de l'histoire du monde. Les premières unités de l'Etat. La prospérité, la chute de l'Etat (Arshakounides, Bagratuni, Zakaryan, Cilicie). Prospérité culturelle. Les invasions des turcs-seldjoukides et des tatares-mongols. Les guerres turco-persanes et l'Arménie. L'orientation russe du peuple arménien. La situation dans le Caucase au début du 19ème siècle. L'assimilation de l'Arménie orientale à la Russie. La situation politique, économique et culturelle de l'Arménie au 19ème siècle. Les conditions du peuple arménien occidental. L'origine et l'évolution de la cause arménienne. L'Arménie au début du 20ème siècle, ... [et etc.].</p>	2+2=4	40+40=80
HSE.N.02	<p>PHILOSOPHIE</p> <p>Le rôle de la philosophie dans la vie de l'individu et de la société. L'histoire de la philosophie, l'homme dans l'univers, l'image philosophique, religieuse et scientifique du monde, la nature humaine et le sens de son existence, la connaissance, ses possibilités et ses limites. La</p>	2	60

	connaissance et la croyance. La société. La diversité des cultures, des civilisations, de l'expérience sociale, l'individualité. L'homme dans le monde de la culture, l'Occident et l'Orient, l'Arménie à l'intersection des cultures. L'individu, les questions de la responsabilité et de la liberté...		
HSE.N.09	L'ÉDUCATION SPORTIVE Le rôle de l'éducation sportive dans la préparation générale et professionnelle des étudiants, les fondements sociaux et biologiques de l'éducation sportive, les systèmes de santé et de sport (la théorie, la méthodologie, la pratique), la préparation physique des étudiants...		40+40+40+40 =160
SG.00	Bloc d'enseignement de disciplines générales de spécialité		
SG.N.00	Composant obligatoire [national]		
SG.N.01	THEORIE ECONOMIQUE L'objet de la théorie économique, l'introduction à l'économie (les fondements d'analyses économiques, les fondements de l'échange des biens, le fonctionnement du marché concurrentiel, les fondements du secteur public), les concepts de base de la propriété, les aspects économiques et juridiques, l'introduction à la macroéconomie, money (argent), la circulation et la politique monétaire, le revenu national...	4+4+4=12	60+60+80=20 0
SG.N.10	LES FONDEMENTS DU MARKETING La place et le rôle du marketing dans le système des relations du marché. Le but, le contenu et les principes des activités du marketing. Les systèmes d'études marketing et d'information. La	4	80

	démarche marketing. L'environnement marketing. Le marché dans le système marketing. Les marchés du produit, l'étude, la segmentation, la mesure de la source de volume, le ciblage, le positionnement du produit...		
SG.N.16	<p>L'ART RHETORIQUE</p> <p>L'histoire de la rhétorique. L'héritage théorique et pratique des célèbres orateurs. Les principales sections de la rhétorique classique. Les questions de la théorie. La logique des discours persuasifs. Le fondement de la théorie de l'argumentation. Les principaux modes d'argumentation pratique. Les compétences de la parole en public. Les compétences de la parole respiratoire, déclamatoire et logique. Les exercices spécifiques respiratoires, déclamatoires et logiques.</p>	4	60

Sources : Ministère de l'Education et de la science. 2009. Référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur pour la spécialité 080200-Gestion.

En effet, fondé sur le référentiel éducatif général, des référentiels sont élaborés par spécialité d'enseignement supérieur conformément à la nomenclature des mentions et qualifications en vigueur. Le formulaire portant sur la structure et les composants d'un référentiel d'Etat d'enseignement supérieur par spécialité donnée est présenté dans l'annexe 3.

La procédure d'élaboration du référentiel éducatif par spécialité d'enseignement a été validée en 2005, après quatre années d'existence du cadre général. Elle détermine les exigences générales du référentiel, son contenu, les modalités d'élaboration et de validation.

Le projet de référentiel pour chaque programme d'enseignement, au niveau « *Bakalavre* » ou « *Magistros* » a été élaboré, à la suite à la circulaire du Ministère de l'éducation et de la science, par un groupe de travail représenté par les établissements, les organisations de recherche concernées et les représentants du milieu professionnel du domaine concerné. La composition du groupe de travail est présentée par les établissements ou les organisations de recherche et validée par le Ministre. Le projet du référentiel ainsi élaboré par le groupe de travail est ensuite présenté à une commission d'experts dont la composition est également validée par le Ministre de l'éducation et de la science. Cette commission d'expertise « *comprend des fonctionnaires de l'Etat, responsables pour le développement du domaine donné, des spécialistes renommés du domaine. Peuvent aussi être membres de la commission des représentants d'organisations de recherche, des établissements d'enseignement supérieur, des organes et organismes intéressés, d'autres spécialistes* »⁵⁹⁴.

Sur la base de la conclusion de la commission d'expertise, le Ministre de l'éducation et de la science valide le référentiel d'enseignement supérieur de la spécialité concernée, qui prend force juridique une fois enregistré par le Ministère de la justice.

Nos recherches au sein du Ministère de l'éducation et de la science et à l'aide de la base juridique Arlis⁵⁹⁵, ont montré que, parmi plus de cent spécialités définies par la décision du gouvernement en 2007⁵⁹⁶, il existe pour plus de 90 spécialités des référentiels par spécialités disponibles pour les formations en licence. En revanche, très peu, près d'une vingtaine de

⁵⁹⁴ ARMENIE. Gouvernement. 2005. *Procédure de l'élaboration et de la validation de référentiels d'Etat d'enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement N° 1449, 14 avril 2005, point III.8. [Բարձրագույն մասնագիտական և հետրուսական կրթության պետական չափորոշիչների ձևավորման և հաստատման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2005թ. ապրիլի 14-ի N 1449 որոշում, ք. Երևան, կետ III.8].

⁵⁹⁵ Armenian Legal Information System (ARLIS) est un réseau de sites internet pour la mise en ligne du Journal officiel : www.arlis.am, www.laws.am, www.legislation.am

⁵⁹⁶ ARMENIE. Gouvernement. 2007. *Validation de la liste de spécialités de l'enseignement supérieur en République d'Arménie et l'annulation de la décision n° 1933-N du 9 novembre de 2005 du Gouvernement de la République d'Arménie*. Décision Gouvernement n° 1038-N, 30 août 2007. [ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների ցանկը հաստատելու և Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2005 թվականի նոյեմբերի 9-ի N 1933 որոշումն ուժը կորցրած ճանացելու մասին ՀՀ կառավարության 2007թ. օգոստոսի 30-ի N 1933 – Ն որոշում].

référentiels sont disponibles au niveau des formations de master. D'une manière générale, selon les avis de la majorité des experts, à la question « Comment évaluez-vous le Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur en tant qu'outil de régulation ? » les référentiels éducatifs d'enseignement supérieur doivent être remplacés par des cadres sectoriels, puisque pour reprendre l'expression d'un expert : « *Ils n'existent pas, ces référentiels ne fonctionnent pas. Ils ont fonctionné quelques années suite à leur création, mais actuellement ils n'ont aucun rôle, ils n'assurent ni l'obligation, ni ne la mesurent. Depuis des années, près de 8-9 ans, ces référentiels ne fonctionnent plus* ».

Les référentiels éducatifs d'Etat par niveau et par spécialité d'enseignement supérieur, ainsi élaborés et validés, servent de base pour l'application des instruments de régulation d'Etat, notamment lors de la procédure d'octroi de la licence de fonctionnement, dont l'analyse fera l'objet des pages suivantes.

6.2.2.2. L'octroi de la licence d'Etat pour l'exercice d'une activité d'enseignement supérieur

La loi-cadre sur l'éducation prévoit l'octroi d'une autorisation (licence d'Etat) pour toute activité d'enseignement supérieur, sous couvert de certaines conditions⁵⁹⁷. L'article 3 de la loi définit la délivrance de la licence d'Etat comme un processus d'autorisation de l'activité de l'établissement d'enseignement. Conformément à la loi-cadre sur l'éducation, une agence spécialisée, le Service de la licence (LSA) et de l'accréditation a été créé au sein du Ministère de l'éducation et de la science en 2000, pour l'organisation des procédures d'octroi de licence aux établissements et d'accréditation des programmes, ainsi que pour le contrôle de la qualité de l'enseignement supérieur⁵⁹⁸. Malgré les défauts des premières activités d'attribution de licences aux établissements privés et l'accréditation de leurs programmes, cette institution a joué un rôle important en introduisant ces procédures dans un système issu du contrôle totalitaire soviétique et resté sans régulation d'Etat. Après la création de l'ANQA, l'LSA a été dissout et la responsabilité de l'organisation de la procédure d'octroi de licence d'activités éducatives a été donnée à un département spécialisé, l'Agence de licence du Ministère de l'éducation et de la science. Le ministère continue ainsi à détenir ce dispositif de régulation directe de l'enseignement supérieur. Les principes, les buts et les objectifs ont été définis par

⁵⁹⁷ ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999, article 41. [Կրթութան մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999, հոդված 41].

⁵⁹⁸ *Ibid.*, article 43.

les articles⁵⁹⁹ de la loi-cadre sur l'éducation et la procédure d'octroi de licence éducative, adoptées par le gouvernement en 2001⁶⁰⁰ et repris ensuite par la loi d'enseignement supérieur et postuniversitaire, ainsi que par la procédure d'octroi de la licence d'activité éducative, actualisée en 2009 pour les formations en licence⁶⁰¹ et en master⁶⁰².

Par l'intermédiaire de l'octroi de licences, l'Etat garantit la fourniture des conditions minimales nécessaires à une activité d'enseignement. Afin d'obtenir l'autorisation de mettre en place une activité d'enseignement supérieur, l'établissement doit remplir les exigences nécessaires qui sont relatives à la délivrance des programmes d'enseignement, au personnel pédagogique et donner la garantie des conditions matérielles. Les exigences formulées pour l'autorisation d'une activité d'enseignement supérieur portent ainsi sur les domaines suivants⁶⁰³:

- les qualifications - au moins 50% des personnels pédagogiques doivent détenir des titres scientifiques ou un grade reconnu par l'Etat, dont 3 par matières de spécialité pour chaque programme - et en nombre - au moins 50% des effectifs doivent être constitué de personnel principal permanent dans l'établissement - du personnel pédagogique principal (permanent),
- l'organisation éducative et pédagogique (programmes et plans éducatifs, procédures d'organisation de l'enseignement et de l'évaluation des étudiants, maquettes, supports pédagogiques et méthodologiques) conformément aux exigences du référentiel éducatif d'Etat selon la spécialité d'enseignement. Les programmes d'enseignement et les qualifications envisagées doivent également

⁵⁹⁹ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 13. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդված 13].

⁶⁰⁰ ARMENIE. Gouvernement. 2000. *Règlement d'octroi de la licence des activités éducatives en République d'Arménie*. Décision du Gouvernement n° 372, 7 juillet 2001. [Հայաստանի Հանրապետությունում կրթական գործունեության լիցենզավորման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հուլիսի 7-ի N 372 որոշում, ք. Երևան].

⁶⁰¹ ARMENIE. Gouvernement. 2009. *Règlement d'octroi de la licence d'enseignement du programme de licence*. Annexe n° 18 de la décision du Gouvernement n° 808-N, 9 juillet 2009. [Բակալավրի կրթական ծրագրի իրականացման լիցենզավորման կարգ, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2009 թվականի 9-ի հուլիսի n° 808-Ն որոշման հավելված n° 18].

⁶⁰² *Ibid.*, annexe 19.

⁶⁰³ ARMENIE. Gouvernement. 2009. *Règlement d'octroi de la licence pour l'enseignement des programmes d'enseignement supérieur professionnels (à l'exception des programmes d'enseignement supérieur médicaux)*. Décision n° 808-N du 9 juillet 2009 du Gouvernement de la République d'Arménie. [Բարձրագույն մասնագիտական կրթական ծրագրի իրականացման (բացառությամբ բժշկական բարձրագույն մասնագիտական կրթական ծրագրերի) լիցենզավորման կարգ, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2009 թվականի 9-ի հուլիսի n° 808-Ն որոշում].

être en lien avec les domaines des études et les mentions, définies par la nomenclature éducative⁶⁰⁴,

- le bâtiment (les espaces) et les équipements nécessaires pour les activités d'enseignement,
- la bibliothèque et le système d'information,
- les procédures portant sur l'admission, le passage dans l'année supérieure, le transfert, la soutenance des mémoires,
- les bases pour l'organisation des stages, particulièrement l'existence des conventions signées avec les organisations du domaine de la spécialité enseignée, comportant le nombre de futurs stagiaires et les postes à occuper dans la structure d'accueil.

Le tableau n° 28 résume les principales exigences de la licence d'État nécessaires pour une activité d'enseignement supérieur.

A l'aide du contrôle des bâtiments et des équipements offerts par l'établissement (laboratoires, terrain, système d'information, bibliothèque), l'Etat garantit les conditions minimales nécessaires pour l'activité de l'enseignement supérieur. Des normes et des critères spécifiques sont définis à ce propos, la plupart datés de l'époque soviétique (cf. annexe 4). Ces normes et ces critères relatifs aux conditions matérielles servent de base pour le Ministère de l'éducation et de la science pour fixer, lors d'octroi de licence, les places autorisées d'admission des étudiants par l'établissement d'enseignement supérieur, par spécialité et selon le niveau d'études (« Bakalavre », « Magistros »).

L'octroi de la licence est sans limite dans le temps. Afin de contrôler le respect des exigences de la licence, le MESA a le droit, mais pas plus d'une fois par an, de réaliser une visite d'étude dans les établissements d'enseignement supérieur. En cas d'infraction de l'une des conditions définies par la licence, l'établissement reçoit un avertissement et peut voir sa licence retirée si dans un délai de six mois après l'avertissement l'infraction n'est pas corrigée.

L'existence de la licence d'activité d'enseignement est une condition obligatoire pour passer à une accréditation institutionnelle sur laquelle nous reviendrons dans le point 7.3.

⁶⁰⁴ ARMENIE. Gouvernement. 2014. *Validation de la liste de spécialités et des qualifications de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Décision du Gouvernement n° 1191 – N, 23 octobre 2014. [ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների և որակավորումների ցանկը հաստատելու մասին ՀՀ կառավարության 23 հոկտեմբերի 2014թ. N 1191 – Ն որոշումը].

Tableau n° 28 - Les principales exigences de la licence d'État pour l'activité d'enseignement supérieur

Domaines	Exigences
Les qualifications du principal corps professoral (corps professoral permanent)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pour au moins 50 % du corps enseignant l'établissement d'enseignement doit être le lieu de travail principal, 2. Au moins 50 % du corps d'enseignant doit avoir des titres et /ou des grades académiques attribués par un organe d'État habilité (à l'exception des établissements d'enseignement supérieur des domaines d'art et d'éducation sportive, ainsi que des chaires et les facultés des mêmes domaines dans les autres établissements supérieurs), dont 3 par matières de spécialité pour chaque programme, 3. La réalisation de l'enseignement de base pour la préparation du « Bakalavre » [Licence] doit être assurée par des cadres académiques et pédagogiques qui ont une éducation de base correspondant à la matière enseignée, ayant au minimum les qualifications de spécialiste diplômé ou master. Les cours spécialisés du même programme d'enseignement doivent être assurés par des cadres académiques et pédagogiques ayant des titres et/ou grades académiques ou alors une expérience professionnelle dans le domaine de la spécialité. 4. La mise en place de l'enseignement de base pour la préparation du « Magistros » [Master] doit être assurée par des cadres académiques et pédagogiques qui ont une éducation de base correspondant à la matière enseignée, ayant au minimum les qualifications de spécialiste diplômé ou master et une expérience de recherche scientifique dans le domaine de l'activité. 5. Le formulaire relatif aux informations concernant le corps professoral doit comporter le nom, le prénom, la formation et l'établissement d'études des membres du corps professoral, la qualification, le titre universitaire ou le degré scientifique, les postes occupés, la matière qu'ils enseignent, ainsi qu'une mention sur l'activité principale et cumulée et l'expérience professionnelle.
Les programmes éducatifs et par	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selon le mode d'enseignement une maquette pour chaque spécialité avec un calendrier détaillé sur le

discipline, les maquettes académiques selon les spécialités	<p>processus éducatif selon les formes d'enseignement et d'apprentissage,</p> <p>2. Pour chaque spécialité enseignée des programmes de cours pour les disciplines prévues par la maquette conformément aux exigences du référentiel général d'Etat d'enseignement supérieur et référentiel d'Etat par spécialité de l'enseignement supérieur.</p>
L'équipement de la bibliothèque	<p>1. L'établissement d'enseignement doit être équipé, au sein de ces locaux, d'un fond bibliothécaire, qui doit disposer d'au moins 0,5 exemplaire de manuel par étudiant, des ouvrages littéraires, des manuels de méthodologie d'enseignement ainsi que des matériels audio vidéo et multimédias.</p>
Organisation de différents types de stages en entreprise.	<p>1. Il est nécessaire de présenter des contrats avec les entreprises du domaine de la spécialité qui portent sur l'organisation des stages des étudiants ainsi que le nombre de stages prévus.</p>
Les règlements concernant l'admission, le transfert, le passage en année supérieure, l'évaluation à la fin des études, ainsi que la soutenance de mémoires.	<p>1. La conformité des règlements susmentionnés à la loi de la République d'Arménie sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire, ainsi qu'aux exigences des décisions du gouvernement et du ministre de l'éducation et de la science dans ces domaines.</p>

Sources : Arménie. Gouvernement. 2009. Décision n° 808-N du 9 juillet 2009 ; Arménie. Gouvernement. 2011. Décision N 536-N du 24 mars, 2011

6.2.2.3. L'admission des étudiants

Traditionnellement, l'Etat contrôle l'admission des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur. Sur la base de propositions des établissements d'enseignement supérieur, le gouvernement fixe annuellement le nombre et le type d'examens pour chaque spécialité de la nomenclature éducative, ainsi que le nombre d'admissions par établissement. Pour les établissements publics, deux type de places sont prévus : payantes et gratuites (ou avec le remboursement des frais de scolarité, dont les détails seront présentés dans le point 6.2.4. concernant le financement d'Etat). Une partie des places gratuites donne aux étudiants admis le droit au sursis militaire jusqu'à la fin de leurs études, places dont le nombre est fixé à la suite de concertations avec le Ministère de la Défense⁶⁰⁵.

Afin d'éliminer les risques de corruption, l'admission est réalisée à travers un concours d'entrée organisé d'une manière centralisé par une agence du Ministère de l'éducation et de la science, le Centre d'évaluation et des tests. Les examens, majoritairement écrits, portent essentiellement sur trois matières. Chaque candidat au concours d'admission centralisé a le droit de postuler pour plusieurs établissements et spécialités. Ainsi, d'après les choix offerts par la fiche de candidature, les candidats peuvent théoriquement participer aux concours de huit spécialités, avec ou sans frais de scolarité et sursis militaire. En pratique cette procédure garantit aux candidats l'admission dans un établissement d'enseignement supérieur, ils se trouvent souvent face à des situations où « *a high school graduate that applies to the State Agrarian University of Armenia may end up in the Pedagogic University, where he will have to spend four years studying a profession of which he had not even thought* »⁶⁰⁶, puisqu'en l'absence de dispositifs d'accompagnement des élèves, la procédure d'admission centralisée ne favorise pas une orientation réfléchie des candidats pour leurs futures études supérieures.

Un autre problème concerne l'évaluation par le test standardisé qui, ayant la mérite de rendre les examens du concours d'entrée plus objectifs et de diminuer ainsi les risques de corruption, a créé un « marché » de tutorat privé. Les tuteurs entraînent les élèves essentiellement aux

⁶⁰⁵ Traditionnellement, les étudiants admis dans des places gratuites bénéficient du sursis militaire jusqu'à la fin de leurs études. Cette pratique crée des opportunités pour échapper au service militaire et détermine souvent le choix de la spécialité et/ou de l'établissement d'enseignement supérieur.

⁶⁰⁶ UNDP. 2007. *National Human Development report 2006. Educational transformation in Armenia*. Yerevan : UNDP, p. 45.

[« *un diplômé du lycée qui candidate à l'Université d'Etat Agraire, peut se retrouver à l'Université pédagogique, où il va pendant quatre années étudier une profession, à laquelle il n'a même pas pensé* »].

tests spécifiques des examens, au détriment de la créativité et du développement de l'esprit critique chez les futurs étudiants.

Depuis 2012 l'admission dans les établissements d'enseignement supérieur privés, auparavant libres d'organiser leurs propres concours d'entrée, est également organisé par le Ministère, avec les mêmes règles que le concours d'entrée centralisé. Il en résulte que le nombre des candidats aux établissements d'enseignement supérieur privés est diminué d'une manière drastique : en 2012 la diminution était de 80-90%⁶⁰⁷. Cette tendance à la diminution s'est maintenue depuis ; et accompagnée par l'abaissement du seuil d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur publics décidé par le Ministère, elle est qualifiée par certains recteurs des universités privées comme une action ciblée contre les établissements privés d'enseignement supérieur⁶⁰⁸.

Force est de constater que l'organisation centralisée d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur constitue ainsi un instrument de la régulation directe des intrants et un effet immédiat pour l'Etat arménien. La politique menée en « faveur » de la diminution des candidats pour les établissements privés d'enseignement supérieur est une conséquence de l'application de cet instrument.

L'Etat arménien a également la possibilité de contrôler indirectement, par le biais d'évaluation des qualifications de diplômés, les extrants des établissements d'enseignement supérieur, ce qui fera l'objet de l'analyse des pages suivantes.

6.2.3. Le contrôle des qualifications des sortants

L'objectif de l'évaluation finale des qualifications de diplômés est « *la vérification du niveau de la préparation des diplômés par rapport aux exigences du référentiel éducatif d'Etat de l'enseignement supérieur* »⁶⁰⁹. Depuis 2011, à la suite de la modification du règlement élaboré en 1997 selon les

⁶⁰⁷ MNATSAKANYAN, L. 2012. Le nombre de candidats des établissements d'enseignement supérieur privé a diminué de 80-90%. Site internet de la radio « *Liberté* ». Accès Internet : <http://www.azatutyun.am/content/article/24653883.html>

⁶⁰⁸ HARUTYUNYAN, S. 2015. Les établissements d'enseignement supérieur se ferment, les établissements publics deviennent non compétitifs. Quotidien électronique *lin.am*, le 10 juillet 2015. [Հարությունյան, Ս. Մասնավոր բուհերը փակվում են, պետականները դառնում են ոչ մրցունակ: *lin.am* լրատվական կայք, 10-ը հուլիսի 2015թ.]. Accès Internet : <http://www.lin.am/1668428.html>

⁶⁰⁹ ARMENIE. Ministère de l'Education et de la science d'Arménie. 2011. *Règlement de l'attestation finale des diplômés des établissements d'enseignement supérieur de la République d'Arménie*. Annexe de la décision N 1197 du 31 octobre 2011 du Ministre de l'Education et de la science, pont I.2. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների

principales caractéristiques des examens d'Etat des études finales - pratiqués pendant les années soviétiques - cette vérification est appelée « certification finale ». Il convient de noter, que l'approche du contrôle des qualifications des diplômés pratiquée dans l'enseignement supérieur soviétique, à travers de la vérification des connaissances factuels lors des examens finaux, n'a pas été modifiée.

Conformément au règlement, cette vérification-évaluation (appelée communément examen d'Etat) est organisée devant les commissions d'examens finaux, constituées pour chaque spécialité enseignée en licence et en master. Les présidents des commissions sont nommés par un ordre du Ministre de l'éducation et de la science, sur la proposition du recteur de l'établissement d'enseignement supérieur.

La commission comprend le recteur de l'établissement, le vice-recteur chargé de la scolarité, le doyen de la faculté en question, les responsables de chaires et des enseignants de certaines matières, ainsi que de représentants des organisations professionnelles, scientifiques ou éducatives du domaine des études concernées. Au moins 50% du nombre des membres de chaque commission doivent être des personnes extérieures. Les compétences de la commission d'examen d'Etat comprennent, outre la vérification du niveau de la préparation pratique et théorique des diplômés, également la décision de la délivrance ou non du diplôme (y compris les mentions) et l'élaboration des propositions sur l'amélioration ultérieure de l'enseignement dans l'établissement. C'est ainsi que sur les parchemins des diplômes figurent deux signatures, celles du recteur de l'établissement d'enseignement supérieur et celle du président de la commission d'examen d'Etat.

L'évaluation des qualifications des diplômés est organisée par un examen global et la soutenance d'un mémoire pour le master. L'examen global peut concerner jusqu'à trois matières combinées, définies par l'établissement, à l'oral ou à l'écrit. La préparation d'un mémoire et sa soutenance n'est pas obligatoire pour les formations de licence. La liste des questions de l'examen global portant sur les matières combinées, ainsi que les thèmes de mémoire sont validés par le conseil scientifique de la faculté concernée au moins 3 mois avant l'examen.

Force est de constater que ce système d'évaluation des qualifications reste inefficace pour plusieurs raisons. D'abord, les bases de l'évaluation du niveau de la préparation des diplômés, définies par le référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur, étant très détaillées, elles

ամփոփիչ ատեստավորման անցկացման կարգ, Կրթության և գիտության նախարարի 2011թ. հոկտեմբերի 31-ի N 1197-Ն հրամանի հավելված, կետ I.2].

ne sont pas déclinées en connaissances, compétences et capacités spécifiques (cf. annexe 3), conformément au cadre national de qualifications éducatives. Deuxièmement, à cette confusion des bases s'ajoute les difficultés méthodologiques de mesure des résultats d'études, ce qui rend l'évaluation, surtout à travers la liste de questions de préparations, concentrée essentiellement sur les connaissances factuelles. Troisièmement, le mécanisme visant à externaliser l'évaluation finale et à la rendre neutre s'avère inefficace puisque la candidature du président, ainsi que la composition de la commission, sont définies au niveau de l'établissement. Enfin, d'après le règlement, le ministère ne dispose pas de mécanismes lui permettant de suivre et de contrôler l'application des « *propositions sur l'amélioration de la formation des spécialistes du domaine concerné* »⁶¹⁰ que les commissions doivent suggérer à la suite de l'expérience des examens. On constate donc que l'attestation finale des qualifications des diplômés des établissements d'enseignement supérieur - censée vérifier le niveau des qualifications des diplômés, la qualité de l'enseignement délivré et sa pertinence, ainsi que formuler des propositions d'amélioration - est devenue en fin de compte une procédure présentant un caractère purement formel. Qui plus est, le règlement ne prévoit pas un rattrapage d'examen global ou une soutenance du mémoire, l'étudiant étant obligé de le repasser lors de session d'attestation finale de l'année suivante.

6.2.4. Le mode de financement de l'enseignement supérieur

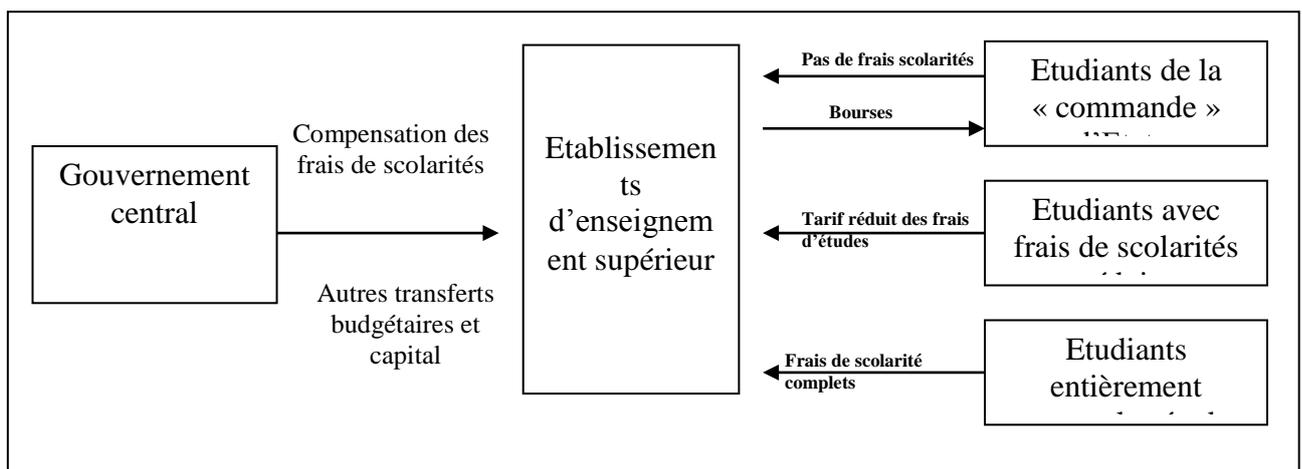
Actuellement, le financement des établissements d'enseignement supérieur publics est réalisé, comme à l'époque soviétique, selon la formule fondée sur les intrants en fonction du nombre des étudiants et parfois sous la forme d'une subvention spécifique. Hérité du système de planification centralisée, le gouvernement définit annuellement - sur la base des propositions obtenues à la suite des concertations avec les différents organismes, ainsi que des négociations avec les établissements d'enseignement supérieur - le nombre de spécialistes dont l'Etat a besoin. En fonction du nombre de places ainsi définies (appelées communément « places de commande d'Etat »), l'Etat alloue un financement annuel aux établissements d'enseignement supérieur publics pour compenser les frais de scolarité. Il convient de noter

⁶¹⁰ ARMENIE. Ministère de l'Education et de la science d'Arménie. 2011. *Règlement de l'attestation finale des diplômés des établissements d'enseignement supérieur de la République d'Arménie*. Annexe de la décision N 1197 du 31 octobre 2011 du Ministre de l'Education et de la science, pont III.15. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների ամփոփիչ ատեստավորման անցկացման կարգ, Կրթության և գիտության նախարարի 2011թ. հոկտեմբերի 31-ի N 1197-Ն հրամանի հավելված, կետ III.15].

que ce nombre de places gratuites concerne un peu plus de 10 % du nombre total des admis. A titre d'exemple, parmi les 17 435 places d'admission prévues en « Bakalavriat » pour l'année académique 2015-2016, seulement les 1 845 (soit 11,8% du nombre total) sont gratuites grâce à la compensation de frais de scolarité par l'Etat. Ce qui signifie que la majorité des étudiants payent pour leurs études supérieures : en 2010-2011, plus de 90% de rentrées financières des établissements d'enseignement supérieur étaient générés par des sources externes⁶¹¹.

A l'époque soviétique tous les étudiants touchaient une bourse d'études. Cette pratique est maintenue actuellement et 90% des étudiants bénéficiant des places gratuites, touchent également une bourse mensuelle de 5000 drams (environ 9 euros).

Schéma n ° 20 - Le financement des établissements d'enseignement supérieur arméniens



Source : Arménie, Gouvernement. 2011. *La stratégie du financement de l'enseignement supérieur*, p. 14.

Bien que les établissements d'enseignement supérieur soient libres de fixer leurs frais de scolarité, ils sont dans l'obligation de redistribuer une partie du revenu généré par les frais de scolarités sous forme de remise totale ou partielle des frais de scolarité au bénéfice de certains groupes d'étudiants : « l'établissement d'enseignement supérieur, en se fondant sur le mérite académique et

⁶¹¹ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *La stratégie du financement de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Annexe de la décision protocolaire N 25 du gouvernement du 30 juin 2011, p. 13. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, Հավելված ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 25 արձանագրային որոշման, էջ. 13].

selon le groupe social, récompense les frais de scolarité d'au moins 10% d'étudiants effectuant des études payantes à hauteur d'au moins 7% du budget généré par les frais de scolarité »^{612 613}.

Le seuil du mérite académique est défini par un ordre (circulaire) du Ministère de l'éducation et de la science. A titre d'exemple, pour l'année académique 2015-2016, les seuils minimum pour bénéficier de la remise des frais de scolarité sont fixés à 75% de la note moyenne globale en licence et 80% de celle-ci en master⁶¹⁴.

D'après la stratégie du financement de l'enseignement supérieur arménien, son mode de financement actuel manifeste plusieurs faiblesses, qui rendent inefficace cet instrument de régulation⁶¹⁵ :

- le mode de financement fondé sur les intrants n'incite pas les établissements d'enseignement supérieur à l'amélioration de la qualité, ainsi qu'à l'efficacité et à l'efficience de la gestion,
- la définition du nombre des spécialités à financer ne tient pas compte des besoins du marché de travail,
- le mode et le montant de la bourse d'études restent inefficaces en termes d'aide aux étudiants et à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, etc.

Il convient de noter que la stratégie de réformes de l'enseignement supérieur, adoptée en 2003, mentionnait déjà la plupart de ces faiblesses, qui restent encore non corrigées.

6.2.5. La clé de voûte de la régulation : l'autonomie des établissements

Dans ce contexte, la diminution progressive du financement public accompagné par une augmentation de l'enseignement supérieur payant dans le secteur public, ainsi que l'intégration au Processus de Bologne, ont conditionné progressivement l'accroissement de l'autonomie octroyée aux universités arméniennes. L'adoption de la loi-cadre sur l'éducation

⁶¹² ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999, article 28.6. [Կրթության մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999, հոդված 28.6].

⁶¹³ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 6.4.1. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին, Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդված 6.4.1].

⁶¹⁴ ARMENIE. Ministère de l'éducation et de la science. 2015. *La progression académique comme axe de la politique sociale*. Communiqué du Ministère. Accès Internet : <http://www.edu.am/index.php?id=-7617&topMenu=2&menu1=-1&menu2=2&arch=0>

⁶¹⁵ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *La stratégie du financement de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Annexe de la décision protocolaire N 25 du gouvernement du 30 juin 2011. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, Հավելված ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 25 արձանագրային որոշման].

a juridiquement reconnue l'autonomie des universités, et la loi sur l'enseignement supérieur a renforcé l'autonomie substantive et procédurale allouée aux établissements arméniens d'enseignement supérieur. Force est de constater que cette tendance du renforcement de l'autonomie des établissements arméniens d'enseignement supérieur continue. Ainsi, en 2014, quatre grandes universités, qui scolarisent près de 50% du nombre total des étudiants inscrits en 2014-2015, ont été restructurées sous la forme de fondations, dont le statut permet plus de liberté et de flexibilité, particulièrement en termes d'autonomie procédurale, que l'ancien statut de l'organisation d'Etat à but non lucratif, soumis aux règles générales appliquées aux organismes publics. Il est prévu que les autres établissements d'enseignement supérieur bénéficient aussi, progressivement, du statut de fondation. En juillet 2015 parmi les 24 établissements publics d'enseignement supérieur, 8 avaient les statuts d'une fondation à but non lucratif.

Les établissements d'enseignement supérieur, conformément aux principes de gestion collégiale et autonome, sont libres dans⁶¹⁶ :

- l'organisation de la structure interne de la gestion, conformément au statut,
- l'organisation du processus éducatif et de l'évaluation des étudiants,
- la gestion du personnel académique et administratif (recrutement-licenciement des responsables de composantes universitaires et enseignants, ainsi que du personnel administratif, politique salariale, formation continue des enseignants, etc.),
- l'admission des étudiants, y compris les étrangers,
- la politique de la recherche (choix de l'orientation de la recherche, participation aux projets de recherche nationaux et internationaux),
- la fourniture des services éducatifs payants, y compris de l'enseignement secondaire et professionnel payants à travers des composantes spécialisées,
- la gestion financière (paiement des salaires, compensations de frais de scolarité aux étudiants, remise sur les frais de scolarité, octroi de bourses d'études, réalisation de dépenses destinées à la maintenance et à la recherche scientifique, etc.).

Selon les statuts des organisations d'Etat à but non lucratif et encore plus selon celui des fondations, une grande autonomie procédurale et substantive est garantie. Les établissements sont alors libres dans leur mode d'organisation et de management interne : définitions des

⁶¹⁶ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 6. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին, Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդված 6].

missions et des objectifs de l'établissement, la politique pour les atteindre, définition du domaine, méthodes et approches de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des étudiants, utilisation du budget, fixation du niveau de frais de scolarité, recrutement et licenciement du personnel enseignant et administratif, fixation des rémunérations, etc.

Le tableau 29 résume les principales caractéristiques de l'autonomie des établissements publics de l'enseignement supérieur en Arménie. Notons cependant que cette « liberté » est délimitée par le cadre réglementaire du domaine reflétant les exigences des pouvoirs publics.

D'abord, lors du recrutement du personnel académique, les établissements sont contraints de respecter les qualifications minimales fixées et leurs répartitions par programme d'enseignement, exigées par la procédure d'octroi de la licence de l'enseignement (cf. tableau n° 28). Une autre restriction à l'autonomie procédurale subsiste dans le domaine du patrimoine immobilier dans la mesure où les établissements publics ne sont pas propriétaires des bâtiments, ayant cependant le droit de les louer, de générer des ressources financières et de les exploiter, dans la limite autorisée par le gouvernement. Robert Berdahl note que l'intervention de l'Etat dans le domaine de l'autonomie substantive affecte davantage les fonctionnements purement académiques⁶¹⁷. C'est le cas dans le système d'enseignement supérieur arménien, où l'Etat préconise, par le biais du référentiel éducatif général d'Etat d'enseignement supérieur et celui pour chaque spécialité et niveau d'études un cadre rigide et unifié (cf. annexes 2 et 3). Tous les programmes de l'enseignement supérieur sont élaborés et validés par les établissements, ils doivent ainsi répondre aux exigences du référentiel d'Etat de la spécialité concernée et font l'objet d'une validation par le Ministère à travers l'octroi de la licence d'Etat de fonctionnement. Force est de constater que, même si depuis 2005, les référentiels par spécialité sont élaborés par les commissions thématiques, dont la composition est proposée par les établissements et ensuite validée par le Ministère, le fait d'imposer un seul référentiel détaillé jusqu'au niveau des thèmes à enseigner (cf. tableau n° 27) restreint fortement la liberté académique du personnel pédagogique et l'autonomie substantive des universités. Le domaine où les établissements publics n'ont pas de pouvoir de décision concerne l'admission des étudiants dont la procédure d'admission est décidée annuellement par le Gouvernement. En même temps, pour « compenser » cette restriction de l'autonomie procédurale, l'Etat réserve la compétence d'admission des étudiants pour les programmes d'enseignement délivré en mode par correspondance aux établissements d'enseignement supérieur.

⁶¹⁷ BERDAHL, R. 1990. Academic freedom, autonomy and accountability in British universities, *Studies in Higher Education* 15(2).

Tableau n° 29 - Les principales caractéristiques de l'autonomie des établissements publics d'enseignement supérieur en Arménie

Type d'autonomie	Caractéristiques d'autonomie	Degré d'autonomie		
		Libre	Partagé avec l'Etat	Ne participent pas
L'autonomie substantive	Formation et recherche			
	Offre des programmes		√	
	Elaboration du curriculum		√	
	Contenu du cours		√	
	Evaluation de la qualité	√		
	Méthodes et approches d'enseignement et d'apprentissage	√		
	Choix de sa propre politique de recherche	√		
	Décision des priorités de la recherche	√		
	Personnel			
	Sélection, nomination, promotion et licenciement du personnel		√	
	Cadre de la carrière académique	√		
	Conditions du travail du personnel académique et administratif	√		

L'autonomie procédurale	Gestion institutionnelle			
	Statut juridique	√		
	Possession des bâtiments et équipements		√	
	Commercialisation des services éducatifs et des résultats de la recherche	√		
	Pouvoir décisionnel interne, y compris le choix de la structure interne	√		
	Etudiants			
	Admission des étudiants	√		√
	Nombre d'inscriptions d'étudiants		√	
	Finance			
	Etablir et différencier les frais de scolarité		√	
	Allouer les ressources à sa convenance	√		
	Génération des recettes	√		
	Droit d'accumulation du capital	√		

Il convient de noter que les étudiants inscrits dans les programmes d'enseignement par correspondance représentaient une part non négligeable, environ 34,48% du nombre total des étudiants inscrits dans les établissements arméniens d'enseignement supérieur en 2014 (cf. schéma n° 16).

La structure des établissements d'enseignement supérieur publics et leurs modes de gestion sont définis par le statut de chaque établissement, validé par une décision du gouvernement. D'après l'article 15 de la loi sur l'enseignement supérieur, les instances de gestion interne sont : le conseil d'administration, le conseil scientifique, le recteur, le conseil de la faculté, le bureau du doyen et les chaires. Le conseil d'administration est responsable de « *la validation du budget et des projets stratégiques de l'établissement, l'examen et l'évaluation du compte rendu annuel de l'établissement d'enseignement supérieur (présenté par le recteur), l'élection du recteur, ainsi que la présentation du statut, de ses modifications et compléments, au fondateur [gouvernement]* »⁶¹⁸. Il convient de noter que selon les statuts des établissements supérieur publics restructurés en fondation, les organes de gestions sont au nombre de deux : le conseil d'administration et le recteur. En même temps, selon l'analyse des statuts des fondations de l'Université d'Etat d'Erevan⁶¹⁹, de l'Université nationale polytechnique d'Arménie⁶²⁰, de l'Université d'Etat médicale Mkhitar Hertasi d'Erevan⁶²¹ et de l'Université nationale de construction et de génie civil d'Arménie⁶²², nous pouvons constater qu'ont été consentis aux conseils d'administration des nouvelles prérogatives. Les conseils d'administration de ces fondations valident la structure interne, la liste du personnel et la procédure de gestion du parc immobilier, ainsi que les contrats

⁶¹⁸ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 6. [Բարձրագույն և հետրուիական մասնագիտական կրթության մասին, Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդված 6].

⁶¹⁹ UNIVERSITE D'ETAT D'EREVAN. 2014. *Statut de la fondation « Université d'Etat d'Erevan »*. Annexe 1 de la décision n° 1408 du 27 novembre 2014 du gouvernement de la République d'Arménie. [« Երևանի պետական համալսարան » հիմնադրամի կանոնադրություն, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2014թ. նոյեմբերի 27-ի N1408-Ն որոշման հավելված].

⁶²⁰ UNIVERSITE NATIONALE POLYTECHNIQUE D'ARMENIE. 2014. *Statut de la fondation « Université nationale polytechnique d'Arménie »*. Annexe 1 de la décision n° 1290 du 13 novembre 2014 du gouvernement de la République d'Arménie. [« Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարան » հիմնադրամի կանոնադրություն, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2014թ. նոյեմբերի 13-ի N1290-Ն որոշման հավելված 1].

⁶²¹ UNIVERSITE D'ETAT MEDICALE MKHITAR HERTASI D'EREVAN. 2014. *Statut de la fondation « Université d'Etat médicale Mkhitar Hertasi d'Erevan »*. Annexe 1 de la décision n° 1407 du 27 novembre 2014 du gouvernement de la République d'Arménie. [« Երևանի Մխիթար Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան » հիմնադրամի կանոնադրություն, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2014թ. նոյեմբերի 27-ի N1407-Ն որոշման հավելված 1].

⁶²² UNIVERSITE NATIONALE DE CONSTRUCTION ET GENIE CIVIL D'ARMENIE. 2014. *Statut de la fondation « Université nationale de construction et génie civil d'Arménie »*. Annexe 1 de la décision n° 80 du 23 janvier 2014 du gouvernement de la République d'Arménie. [« Ճարտարապետության և շինարարության Հայաստանի ազգային համալսարան » հիմնադրամի կանոնադրություն, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2014թ. հունվարի 23-ի N 80-Ն որոշման հավելված 1].

excédant un certain montant (50mln AMD, soit près de 95000 euros pour l'Université d'Etat d'Erevan ou l'équivalent de près de 20 à 40 milles euros pour d'autres universités), ce qui encadre la liberté managériale des recteurs et diminue le rôle des conseils scientifiques.

La loi réserve au conseil scientifique la responsabilité de la coordination des activités éducatives, scientifiques et techniques des établissements d'enseignement supérieur. Le conseil scientifique est ainsi responsable des questions relatives à la planification et à l'organisation des activités pédagogiques et scientifiques, au sein duquel sont notamment élus les responsables des chaires et les doyens, selon les modalités fixées par les statuts des établissements. L'organe exécutif pour la gestion quotidienne des établissements d'enseignement supérieur est le recteur. Les recteurs des établissements publics, autrefois nommés par le Ministre, sont depuis 2005 élus - pour un mandat de cinq ans, renouvelable une fois - par les conseils d'administration des établissements, composés de représentants :

- des étudiants - chaque étudiant peut être représenté par les unions des étudiants - dans la pratique, cependant, ce sont les présidents des unions estudiantines qui y sont représentés ;
- du personnel - présentés par les entités des établissements et élus par leurs conseils scientifiques ;
- du Ministère de l'Education et de la Science comme étant l'organe habilité par l'Etat pour la gestion de l'éducation - des personnalités connues dans les domaines de l'éducation, des sciences, de la culture et de l'économie, ainsi que des personnalités extérieures (principalement des chefs d'entreprises), proposés par le Ministre ;
- du Gouvernement – des fonctionnaires publics, proposés par le Premier ministre.

Chaque groupe de représentants ainsi composé est représenté à hauteur de 25% du nombre total⁶²³, ce qui varie dans la réalité entre un minimum de 20 personnes à 32 au maximum.

Les établissements d'enseignement supérieur privés, quant à eux, sont libres dans leur choix d'un statut juridique et organisationnel et ils ne sont pas obligés de respecter cette règle de composition du conseil d'administration. De ce fait, ils sont entièrement autonomes dans leur gestion administrative et financière.

⁶²³ ARMENIE. Gouvernement. 2005. *La procédure de composition du conseil d'administration de l'établissement d'enseignement supérieur public*. Décision N° 975 du Gouvernement de la République d'Arménie du 23 juin 2005. [Բարձրագույն ուսումնական հաստատության խորհրդի ձևավորման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2005թ. հունիսի 23-ի N 975 որոշում].

Le rôle des représentants des milieux professionnels dans l'enseignement supérieur, quasi absents à l'époque soviétique, a été renforcé depuis 2005. D'après la décision du gouvernement, les représentants de milieux professionnels concernés font partie des experts des commissions composées d'universitaires et de chercheurs en charge de l'élaboration des référentiels d'Etat⁶²⁴, ce qui constitue une régulation étatique en faveur du marché.

Dans la mesure où les établissements arméniens d'enseignement supérieur bénéficient d'une large autonomie substantive et procédurale et sont autonomes en terme de gestion institutionnelle et financière⁶²⁵, trouver un équilibre entre la régulation d'Etat et l'autonomie institutionnelle est un défi pour le système d'enseignement supérieur arménien. L'enjeu consiste à appliquer une régulation d'Etat qui permette à la fois de rendre les établissements responsables pour la reddition des comptes de leurs résultats et leur garantir suffisamment d'autonomie, afin de les rendre efficace, dynamiques et créatifs⁶²⁶.

L'analyse des textes sur les différents aspects de l'autonomie octroyée aux établissements d'enseignement supérieur, ainsi que celle des instruments de la régulation d'Etat nous permet, d'une manière générale, de qualifier le modèle de régulation de l'enseignement supérieur arménien comme celui d'une supervision par l'Etat⁶²⁷, puisque l'Etat, comme le montre le tableau n° 29, n'intervient qu'au niveau d'un nombre limité de variables⁶²⁸. Nous pouvons constater cependant, que dans la réalité, la situation créée à la suite de l'application du cadre juridique, fait que la régulation d'Etat se rapproche de celle du modèle d'un contrôle d'Etat⁶²⁹. La définition et la validation des référentiels éducatifs d'Etat pour chaque spécialité d'enseignement supérieur, avec un contenu uniformisé et une admission centralisée des étudiants, appartiennent au contrôle rationnel par l'Etat. Ainsi, ces deux dispositifs servent d'instruments poussant et favorisant une régulation directe par l'Etat arménien.

⁶²⁴ ARMENIE. Gouvernement. 2005. *Procédure de l'élaboration et de la validation de référentiels d'Etat d'enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement N° 1449, 14 avril 2005. [Բարձրագույն մասնագիտական և հետբուհական կրթության պետական չափորոշիչների ձևավորման և հաստատման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2005թ. ապրիլի 14-ի N 1449 որոշում, ք. Երևան].

⁶²⁵ WORLD BANK. 2004. *Tertiary Education and Innovation Systems in Armenia*. Part I of the Country Policy Report, [s.i].

⁶²⁶ OECD, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality*, Volume 1, Paris : OECD.

⁶²⁷ VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers.

⁶²⁸ GORNITZKA, Å.; MAASSEN, P. 2000. Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Higher Education Policy*, 13.

⁶²⁹ VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers.

Qui plus est, lors de la composition des conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur public, l'Etat a le droit de nommer la moitié du nombre de membres du conseil (représentants du Ministère de l'éducation et de la science et du Gouvernement), qui sont des fonctionnaires d'Etat, et la plupart de temps membres du parti au pouvoir. En plus, les conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur sont essentiellement présidés par les hauts fonctionnaires d'Etat (cf. tableau n° 30), appartenant au même parti actuellement au pouvoir. Quant à la présence des étudiants dans le Conseil d'administration, en pratique leur participation reste encore formelle, ce que résume l'un des experts interrogé :

« En ce qui concerne la gestion des établissements d'enseignement supérieur, une implication des étudiants à hauteur de 25% est assurée. Les étudiants ont leurs représentants dans le conseil scientifique, le rectorat, mais cette participation est formelle. Nous devons arriver à une situation où les étudiants deviennent de véritables parties prenantes, participant à la gestion des établissements, à l'élaboration de nouveaux programmes et à d'autres activités. Il semble que nous assistons à un changement avec la nouvelle génération et les étudiants manifestent une certaine activité ».

Il convient d'ajouter que la majorité des présidents des unions estudiantines représentés dans les conseils des établissements d'enseignement supérieur (25% du nombre total) appartient au parti politique au pouvoir et soutiennent globalement les membres représentants de l'Etat⁶³⁰, ce qui rend les unions estudiantines comparables à « la cinquième colonne du parti au pouvoir au sein de l'établissement d'enseignement supérieur, constituant un réseau d'agents obéissant au Ministre de l'éducation, le satellite du recteur et la ressource électorale de PRA [Partie républicain d'Arménie] »⁶³¹. On peut en conclure qu'il existe un contrôle de l'Etat sur les conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur, qui « hinders institutional autonomy, effective university leadership and management »⁶³². Ce contrôle se manifeste notamment lors d'élection des recteurs, qui en théorie est censé être un processus compétitif, en réalité est influencé politiquement, « Most notably, there seems considerable political influence over hiring and dismissal of rectors by the government. For instance, almost all state HEIs interviewed in this study answered that the government appoints

⁶³⁰ WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, p. 26.

⁶³¹ SIMONYAN, S. 2014. *L'université dépend du parti*. Quotidien « Hraparak », 14 mars 2014. [Միմնյախ, Ս., Համալսարանը կախված է կուսակցությունից: Հրապարակ օրաթերթ, 14-ը մարտի 2014թ.]. Accès Internet : <http://www.hraparak.am/?p=51222&l=am/hamalsarany+kaxvac+e+kusakcutyunic>

⁶³² MATEI, L.; IWINSKA, J.; GEVEN, K. 2013. *Higher Education in Armenia Today: a focused review*. Report for the Open Society Foundation Armenia, Higher Education Observatory is an initiative at Central European University, Budapest : 2013, p. 12.

[« entrave l'autonomie institutionnelle, la gestion et la direction efficace de l'université »].

their Rector, indicating government's strong influence on the selection of the Rectors possibly through the powerful representation in the Council and/or other informal means »⁶³³.

Tableau n° 30 - Les présidents des conseils d'administration des principaux établissements publics d'enseignement supérieur

Etablissement d'enseignement supérieur	Président du Conseil d'administration	Nombre d'étudiants inscrits en 2013 /14
Fondation « Université d'Etat d'Erevan »	Président de la République d'Arménie	17216
OEB « Université d'Etat d'économie d'Arménie »	Premier ministre de la République d'Arménie	7932 (2013)
OEB « Université d'Etat pédagogique d'Arménie Khachatur Abovian »	Président de l'Assemblée nationale de la République d'Arménie	10691
Fondation « Université d'Etat médicale Mkhitar Hertasi d'Erevan »	Ministre de l'Education et de la science de la République d'Arménie	6000
Fondation « Université nationale de construction et génie civil d'Arménie »	Maire de la ville Erevan	4000
OEB « Université d'Etat humanitaire et linguistique Valeri Brusov »	Chef du personnel du Président de la République d'Arménie	3113
Fondation « Université nationale polytechnique d'Arménie »	Ancien président de l'Assemblée nationale de la République d'Arménie, député	8726 (2013)
OEB « Conservatoire d'Erevan »	Conseiller du Président de la République d'Arménie	970
OEB « Université d'Etat de Gavar »	Ministre de la Diaspora	2744 (2013)
OEB « Université d'Etat pédagogique de Gumri Mikael Nalbandyan »	Préfet de la région Chirak	2953

Source : Adapté de World Bank, 2013, p. 27 ; Sites internet des EES mentionnés

⁶³³ WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, p. 27.

[« surtout il semble qu'il y ait une influence du gouvernement sur le recrutement et le licenciement des recteurs. A titre d'exemple, presque tous les interrogés lors de cette étude ont répondu, que le gouvernement nomme les recteurs, indiquant la forte influence du gouvernement sur l'élection des recteurs, rendue possible à travers sa forte représentation dans le conseil et/ou d'autres moyens »].

A titre d'exemple, en juin dernier, lors des élections des recteurs de trois universités, celles de l'Université polytechnique, de l'Université d'Etat d'Erevan et de l'Université médicale, ce n'est que dans le cas de l'Université polytechnique qu'il y eut un deuxième candidat face au recteur sortant. Selon différents avis, le manque de candidats s'explique par le fait qu' « *il est sans intérêt de présenter sa candidature pour le poste de recteur. Si tout le monde sait que le recteur sera nommé par le sommet, pourquoi se présenter ?* »⁶³⁴.

Il est important de souligner, qu'à l'instar de l'époque soviétique quand les recteurs étaient membres et recommandés par le Parti communiste, actuellement « *It is a public knowledge that over 90 percent of the Rectors of state HEIs are members of political parties, mostly from the ruling party* »⁶³⁵.

L'une des expertes d'enseignement supérieur que nous avons interrogé définit la situation ainsi : « *l'indépendance des établissements d'enseignement supérieur est une indépendance écrite sur le papier. Les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas entièrement indépendants considérant le fait que le ministre du pays nomme ou licencie, par un simple mouvement de son stylo, un recteur ou bien le fait que dans le conseil d'administration figure le Président du pays* ». Pour reprendre l'expression d'un autre expert interrogé, dans cette situation « *la présence de l'Etat et celle du pouvoir dans le secteur de l'enseignement supérieur est conséquente, ce qui entrave les voies internes de développement académiques des universités et les structures universitaires. Là le problème a deux faces : de l'extérieur les universités semblent être autonomes, mais en même temps, cette présence semble créer des leviers non transparents, ce qui régularise de fait cette autonomie* »

L'assurance qualité interne fait partie des domaines où les établissements d'enseignement supérieur possèdent une large autonomie, étant mandatés par la loi sur l'enseignement supérieur pour fournir des ressources pédagogiques et les facilités adéquates, introduire des nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, développer et mettre en place des critères et des standards d'évaluation des étudiants, ainsi que d'autres procédures pour l'assurance interne de la qualité. Cette autonomie est cependant encadrée et orientée par la politique publique d'assurance qualité, les critères et les standards de l'accréditation d'Etat - choisis comme mécanisme d'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien – qui feront l'objet de l'analyse du chapitre suivant.

⁶³⁴ SIMONYAN, S. 2014. Election du recteur à la manière « Brejnev ». Quotidien « *Hraparak* », 12 mai 2015. [Միմոնյան, Ս., Ռեկտորի ընտրությունն՝ «բրեժնեյան» ոճով: Հրապարակ օրաթերթ, 12-ը մայիսի 2015թ.]. Accès Internet :

<http://www.hraparak.am/?p=79242&l=am/rektori+yntrutyun%D5%9D+bregne%D6%82yanvochov+>

⁶³⁵ WORLD BANK, 2013. *Ibid.*

[« *tout le monde sait que plus de 90 pour cent des recteurs des EES publics sont membres des partis politiques, principalement du parti au pouvoir* »].

Chapitre 7 : L'assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur en Arménie

Le présent chapitre a pour objet d'analyser le système d'assurance qualité externe comme domaine de la régulation de l'enseignement supérieur arménien. Le premier sous-chapitre porte sur la présentation de l'environnement juridique et institutionnel de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Arménie. Dans le deuxième sous-chapitre il sera question du cadre d'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien.

Le troisième sous-chapitre sera consacré à la politique d'assurance qualité appliquée à l'enseignement supérieur arménien.

7.1. L'environnement juridique et institutionnel de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien

La conceptualisation de la qualité de l'enseignement supérieur et sa régulation sont envisagées dans la loi-cadre sur l'éducation et la loi sur l'enseignement supérieur.

Conformément à la loi-cadre sur l'éducation, la supervision de l'Etat sur la qualité de l'enseignement est prévue⁶³⁶. Elle se réalise à travers l'octroi de la licence d'Etat de fonctionnement et de l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur, dans le but de procéder à une évaluation de l'efficacité de la réalisation des programmes d'enseignement et de la garantie de qualité. La loi définit l'octroi de la licence d'Etat comme un processus d'autorisation pour l'exercice d'une activité d'enseignement⁶³⁷. L'accréditation est définie comme la reconnaissance de la conformité de la qualité de la préparation des spécialistes aux référentiels éducatifs d'Etat⁶³⁸. La validation de la procédure et des critères d'accréditation est réservée au gouvernement. Nous constatons, que la définition de l'accréditation fait explicitement référence aux référentiels éducatifs prévus par la loi sur l'éducation « *en République d'Arménie des référentiels éducatifs d'Etat sont élaborés et publiés, qui constituent la base pour*

⁶³⁶ ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999, article 43. [«Կրթութան մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999, հոդված 43].

⁶³⁷ *Ibid.*, article 3.16

⁶³⁸ *Ibid.*, article 3.18

l'évaluation du niveau d'éducation et de qualification des diplômés, indépendamment du mode de l'enseignement reçu et de la forme organisationnelle et juridique des établissements d'enseignement »⁶³⁹. Les référentiels éducatifs d'Etat et la procédure de leur élaboration sont également validés par le gouvernement⁶⁴⁰.

Outre la validation des référentiels éducatifs, l'Etat se réserve aussi le droit de définir le cadre national des qualifications éducatives, comme l'ensemble des caractéristiques des grades de l'enseignement professionnel [supérieur] qui contient la description générale des résultats d'enseignement pour chaque niveau d'éducation et des connaissances, compétences et capacités indispensables pour une activité professionnelle correspondante⁶⁴¹.

Les bases légales de régulation de la qualité de l'enseignement supérieur sont davantage définies et détaillées dans la loi sur l'enseignement supérieur. Elle reprend les définitions de la loi sur l'éducation mettant l'accent sur le rôle des référentiels d'Etat lors du contrôle de la qualité de l'enseignement supérieur par l'Etat, toujours à l'aide de l'octroi de la licence de fonctionnement et de l'accréditation⁶⁴². Le rôle des référentiels éducatifs d'Etat est notamment clair pour définir l'assurance qualité comme « *un processus continu de la conformité de qualité de l'enseignement aux référentiels éducatifs d'Etat et critères d'accréditation et de l'amélioration* »⁶⁴³.

La loi considère les référentiels éducatifs comme un point intermédiaire liant la qualité de l'enseignement supérieur aux référentiels européens et permettant une comparaison avec les standards européens et étrangers⁶⁴⁴.

En même temps, la loi présente plus en détails les objectifs de la politique d'Etat dans le domaine de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur, elle profile le système de l'accréditation, donne des définitions à des conceptions de base relatives à l'assurance qualité, définit les pouvoirs du gouvernement, fixe les responsabilités de l'organe habilité pour la gestion de l'éducation (le Ministère de l'éducation et de la science) et les établissements d'enseignement supérieur quant au domaine de l'assurance qualité.

Les objectifs de la politique d'Etat dans l'assurance qualité sont définis comme⁶⁴⁵ :

⁶³⁹ ARMENIE. Assemblée nationale. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. 1999. Erevan, 1999, article 9. [«Կրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999, հոդված 9].

⁶⁴⁰ *Ibid.*, article 36

⁶⁴¹ *Ibid.*, article 3.17.2

⁶⁴² ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, articles 5 et 8. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին, Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004մ հոդվածներ 5,8].

⁶⁴³ *Ibid.*, article 3

⁶⁴⁴ *Ibid.*, article 8.1-2.

- la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur,
- l'introduction des critères internationaux (européens) de l'évaluation interne / externe de la qualité de l'enseignement et de l'accréditation dans le système de l'enseignement supérieur,
- la mise en place de nouvelles modalités du contrôle des connaissances et de l'évaluation de la qualité, de nouvelles méthodes de l'organisation de l'enseignement, y compris l'introduction d'un système de crédit dans le système de l'enseignement supérieur.

L'assurance qualité de l'enseignement et « *la mise en place d'un système de l'amélioration* » sont définies comme l'un des objectifs de l'établissement d'enseignement supérieur⁶⁴⁶. La loi concrétise ainsi l'idée selon laquelle l'Etat et l'établissement d'enseignement supérieur sont tous deux à la fois responsables. Cependant leurs rôles sont différents : si l'Etat atteint l'objectif par l'intermédiaire du contrôle, l'amélioration quant à elle appartient aux établissements d'enseignement supérieur. Dans cette optique, la loi fait une différenciation entre l'évaluation qualité interne et externe. Elle ne détaille pas concrètement le contenu des systèmes de l'évaluation interne et externe, mais elle prévoit leur mise en place⁶⁴⁷. Nous pouvons donc supposer que l'assurance qualité interne prévoit la mise en application des systèmes d'amélioration de la qualité dans les établissements, tandis que l'assurance qualité externe s'associe à la fonction du contrôle d'Etat, par le biais de l'octroi de la licence de fonctionnement et de l'accréditation.

Le contrôle d'Etat de la qualité a pour objectif de garantir l'application de la politique d'Etat de l'enseignement supérieur, en vue de l'amélioration du niveau de la préparation des spécialistes, de l'utilisation efficace du financement public et d'autres moyens octroyés⁶⁴⁸. Nous pouvons ainsi constater que l'assurance qualité de l'enseignement est considérée comme l'un des objectifs importants de l'Etat. En même temps, la législation arménienne n'est pas complète en matière d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. La loi ne définit pas un système complet de l'assurance qualité et il en résulte une confusion entre les différentes composantes au sein du système, confusion qui se manifeste. Ainsi, en définissant les buts de la politique de l'Etat, la loi considère comme des objectifs distincts l'assurance

⁶⁴⁵ ARMENIE. Assemblée nationale.2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 5. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին, Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004մ հոդված 5].

⁶⁴⁶ *Ibid.*, article 11.4.

⁶⁴⁷ *Ibid.*, article 5.5.

⁶⁴⁸ *Ibid.*, article 22.1.

qualité et la mise en place des critères internationaux de l'évaluation interne/externe et de l'accréditation de la qualité, alors que la deuxième est la composante de la première. Ils révèlent la signification de l'assurance qualité et ses directions principales. Par conséquent, les deux points ne sont pas identiques et ne doivent pas être présentés comme des objectifs politiques à part. La loi utilise des termes dont les définitions ne sont pas données concrètement (par exemple, l'assurance qualité interne et externe). En plus, nous constatons une contradiction évidente entre les dispositions des différents textes juridiques concernant l'assurance qualité de la loi sur l'éducation, celui sur l'enseignement supérieur et le règlement portant sur l'accréditation institutionnelle et des programmes, adopté par le gouvernement en 2011. Ainsi, le dispositif des lois portant sur l'accréditation obligatoire des établissements d'enseignement supérieurs publics et de leurs spécialités (des programmes d'enseignement) est maintenu, tandis que le règlement adopté définit l'accréditation des programmes sur une base volontaire si les résultats sont positifs sur la base de l'accréditation institutionnelle obligatoire (cf. tableau n° 31). Cette exigence des lois sur l'accréditation obligatoire des spécialités (des programmes) sert de base pour considérer l'établissement d'enseignement supérieur comme accrédité, dès lors que ce dernier possède un nombre déterminé des programmes accrédités. Le règlement sur l'accréditation institutionnelle et de programme contredit cette approche conceptuelle, parce que selon le règlement c'est l'accréditation institutionnelle qui est définie comme condition requise à l'accréditation des programmes. La contradiction des approches conceptuelles concerne également la définition de l'accréditation. A la différence de la définition de l'accréditation comme reconnaissance étatique de la conformité de la qualité de préparation des spécialistes par l'établissement ou programme, conformité avec les référentiels éducatifs d'Etat indiquée par les lois citées, le Centre national de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur définit, lui, l'accréditation comme le « processus de la reconnaissance de productivité des établissements d'enseignement professionnel et les programmes d'enseignement, de la qualité et de l'honnêteté, qui assure la confiance de la communauté éducative et de la société »⁶⁴⁹. Il est à noter qu'outre les difficultés rencontrées lors de l'organisation du processus de l'assurance qualité, ces contradictions entre les textes juridiques concernant l'assurance qualité peuvent servir de base pour contester les décisions sur l'accréditation par les établissements d'enseignement supérieur devant un tribunal, ce qui s'est produit dans les années 2002-2004.

⁶⁴⁹ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le manuel de l'examen externe de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du gouvernement, p. 29. [ՀՀ մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ : ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման հավելված, էջ. 29].

Tableau n° 31 – Les principaux dispositifs des actes juridiques concernant l'accréditation de l'enseignement supérieur

La loi sur l'éducation	La loi sur l'enseignement supérieur	Le règlement de l'accréditation institutionnelle et des programmes
<p>Article 42. L'accréditation d'Etat</p> <p>1. L'accréditation d'Etat de l'enseignement professionnel moyen et supérieur se réalise pour les établissements d'enseignement et leurs spécialités [programmes].</p> <p>2. Le règlement, les critères l'accréditation et les périodes de la validité d'accréditation sont définis par le Gouvernement de la République d'Arménie, sur la proposition de l'organe</p>	<p>Article 13.3. L'accréditation d'Etat</p> <p>5) L'accréditation d'Etat a pour objectif la reconnaissance de la conformité de qualité de l'enseignement et de la préparation des diplômés de spécialités concernées aux référentiels éducatifs d'Etat, ainsi que la contribution à l'accroissement de l'efficacité des programmes de développement des</p>	<p>I. Les dispositions générales</p> <p>2. L'accréditation d'Etat (ci-après accréditation) se réalise par les processus suivants.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) l'accréditation institutionnelle 2) l'accréditation des programmes d'enseignement par spécialité (ci-après accréditation de programmes d'enseignement) <p>3. L'accréditation institutionnelle est un processus obligatoire à répétition périodique (cyclique) pour tous les établissements qui fonctionnent sur le territoire de la République d'Arménie.</p> <p>4. L'accréditation de programmes d'enseignement se réalise sur la base volontaire en cas de résultats positifs de l'accréditation institutionnelle, à l'exception de programmes d'enseignement médicaux.</p> <p>II. L'accréditation institutionnelle des établissements d'enseignement</p>

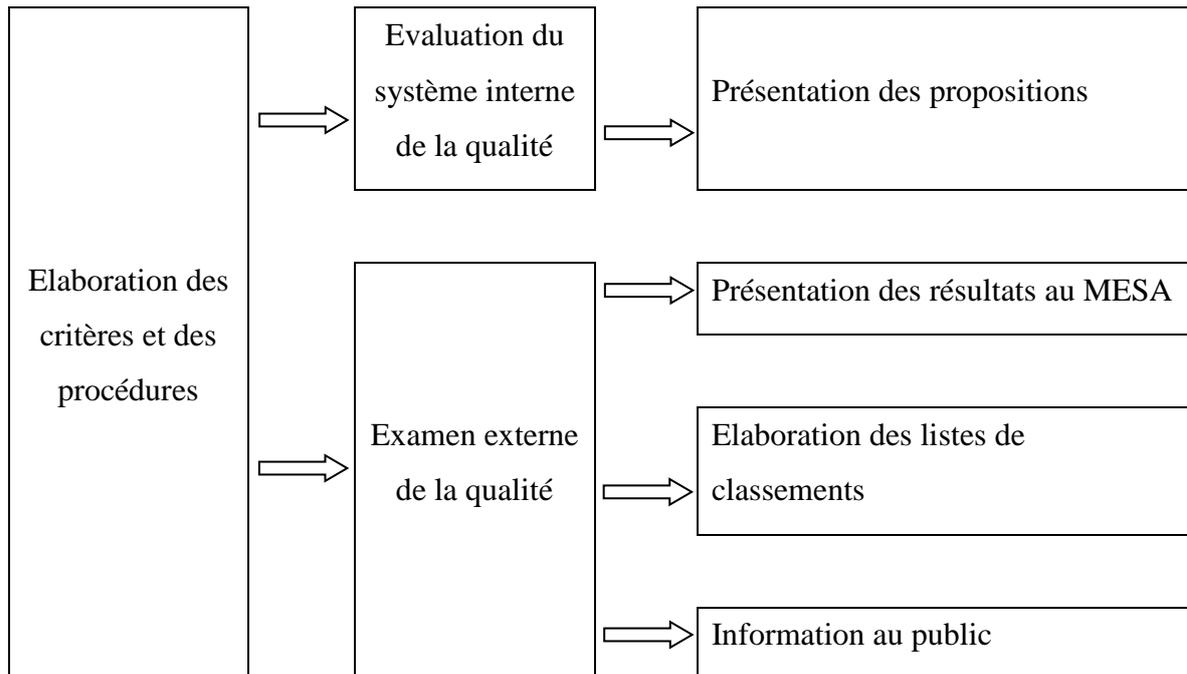
<p>d'Etat habilité pour la gestion d'éducation.</p> <p>4. Les conditions de l'accréditation d'Etat sont :</p> <p>1) L'assurance de qualité de l'enseignement conformément aux référentiels éducatifs d'Etat</p> <p>3) L'accréditation d'Etat pour au moins de 75% des spécialités de l'établissement d'enseignement concerné</p> <p>5) En cas d'introduction de nouvelles spécialités, l'établissement d'enseignement préserve son statut de l'accréditation d'Etat si les exigences de la clause 4.3 de l'article 42 sont respectées.</p> <p>6) Les établissements d'enseignement publics et</p>	<p>établissements d'enseignement supérieur</p> <p>7) L'accréditation des établissements d'enseignement et de leurs spécialités se réalise par différentes étapes, selon les programmes d'enseignement</p> <p>9) le certificat de l'accréditation d'Etat est octroyé à l'établissement d'enseignement supérieur sur la base d'une conclusion positive sur l'évaluation de l'établissement et d'au moins 60% de ses diplômés pendant deux ans, ainsi qu'en</p>	<p>8. Le processus de l'accréditation institutionnelle se réalise par 3 étapes consécutives :</p> <p>1) Première étape : l'évaluation interne des capacités institutionnelles par les établissements d'enseignement conformément au modèle défini par l'ANQA et approuvé par son Conseil d'administration (ci-après autoévaluation).</p> <p>2) Deuxième étape: l'examen externe par un groupe d'experts de l'autoévaluation, des processus éducatifs et de l'assurance qualité, conformément aux exigences relatives au type d'établissements d'enseignement prévues par la loi, aux référentiels éducatifs d'Etat par programmes d'enseignement selon les spécialités et aux critères d'accréditation institutionnelle définie par le Gouvernement de la République d'Arménie (ci-après examen externe).</p> <p>3) Troisième étape : sur la base des résultats de l'autoévaluation et de l'examen externe, la commission de l'accréditation du ANQA (ci-après commission d'accréditation) dont la procédure de constitution, composition et du fonctionnement est approuvée par le Conseil d'administration d'ANQA, prend l'une des décisions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> octroyer une accréditation institutionnelle, octroyer une accréditations institutionnelle conditionnelle, refuser l'accréditation institutionnelle. <p>III. Accréditation des programmes d'enseignement professionnel</p> <p>15. Le processus de l'accréditation de programmes d'enseignement se réalise par 3</p>
---	---	--

<p>leurs spécialités, ainsi que les spécialités médicales des établissements d'enseignement privés doivent passer obligatoirement le processus de l'accréditation.</p> <p>7) L'accréditation des établissements d'enseignement et de leurs spécialités se réalise par différentes étapes, selon les programmes d'enseignement</p>	<p>cas de l'accréditation d'Etat d'au moins de 75% des spécialités de l'établissement concerné</p> <p>12) dans le document de fin d'études (dans le diplôme) décerné par l'établissement d'enseignement supérieur figure une mention sur l'existence de l'accréditation de l'établissement d'enseignement et de ses spécialités</p>	<p>étapes consécutives :</p> <p>1) Première étape : évaluation interne du programmes d'enseignement professionnel et de l'activité d'enseignement par les établissements (autoévaluation) conformément au modèle élaboré par l'ANQA et approuvé par son Conseil d'administration :</p> <p>2) Deuxième étape : l'évaluation externe par un groupe d'experts de l'autoévaluation, conformément aux référentiels éducatifs d'Etat par programmes d'enseignement selon les spécialités et aux critères d'accréditation des programmes définie par le Gouvernement de la République d'Arménie (ci-après examen externe).</p> <p>3) Troisième étape : sur la base des résultats de l'autoévaluation et de l'examen externe, la commission d'accréditation prend l'une des décisions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) octroyer une accréditation de programmes d'enseignement, b) octroyer une accréditation conditionnelle de programmes d'enseignement, c) refuser l'accréditation de programmes d'enseignement.
--	--	--

Source : Arménie, 1999. La loi sur l'éducation ; Arménie, 2004. La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire ; Arménie. Gouvernement. 2011. ARMENIE. Gouvernement. 2011. Le règlement de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnels et de leurs programmes en République d'Arménie.

Le Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (ANQA) créé en 2008 - en tant que fondation indépendante et dans le cadre des activités concernant l'intégration européenne - est mandaté pour la réalisation des processus d'assurance qualité en Arménie, ainsi que pour des activités de conseils et d'études. Le schéma n° 21 résume les principales directions des actions du centre.

Schéma n ° 21 - Les principales directions d'activités de l'ANQA



Considérant le fait que l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est un nouveau domaine en Arménie, l'ANQA prévoit de réviser périodiquement ses critères et standards, afin de trouver la meilleure solution. Il effectue ainsi un double rôle : élaborer le système arménien de l'assurance qualité et mettre en place les procédures d'assurance qualité définies par lui-même. Les procédures et les documents élaborés par l'ANQA sont validés par son Conseil d'administration. Le conseil est doté du droit de faire des propositions sur les changements législatifs, d'élaborer des procédures d'accréditation, des standards, et de les présenter à la validation du gouvernement. Le Conseil d'administration de l'ANQA est composé de 12 membres, dont la répartition est la suivante⁶⁵⁰ :

⁶⁵⁰ ARMENIE. Gouvernement. 2008. *La décision du gouvernement de la RA sur la création de la fondation « Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur », la validation du règlement de la fondation « Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur », de l'octroi de l'autorisation de la réalisation de l'expertise en vue de l'accréditation de l'enseignement professionnel préliminaire, moyen et supérieur ainsi que sur la redistribution dans le budget d'Etat de la RA de l'année 2008, sur les modification à*

- quatre représentants des établissements d’enseignement (3 publics et 1 privé),
- un étudiant,
- un représentant du Gouvernement d’Arménie,
- un représentant de l’Assemblée nationale arménienne,
- un représentant du Ministère de l’éducation et de la science,
- un représentant de l’Union des employeurs,
- un représentant de la Banque centrale,
- un représentant de l’Union des banques d’Arménie,
- un représentant du Conseil de la compétition nationale.

La composition du Conseil d’administration est validée par le Premier ministre. Le mandat du Conseil est de quatre ans. L’organe exécutif de la fondation est le directeur, nommé par le Conseil. Le fonctionnement de l’ANQA est financé par des moyens alloués par le gouvernement et ceux générés par la fourniture de différents services.

Nous pouvons constater, que la composition du Conseil d’administration d’ANQA est globalement équilibrée et assure une participation des principales parties prenantes de l’assurance qualité de l’enseignement supérieur. L’analyse du statut du Centre permet de conclure que le modèle adopté par l’Arménie pour l’organisme responsable des processus d’assurance qualité est compatible avec la pratique de différents pays⁶⁵¹ et permet d’accomplir les engagements d’Arménie dans le cadre du Processus de Bologne en lien avec les objectifs de la politique éducative, notamment à travers la validation par le Gouvernement du règlement sur l’accréditation d’Etat, qui, en correspondance avec les exigences du Processus de

effectuer dans la décision N 1540-N du 20 décembre 2007 du gouvernement de la RA et sur l’attribution d’une somme au Ministère de l’éducation et de la science de la RA. Décision n° 1486-N du Gouvernement du 27 novembre 2008, point IX. [ՀՀ Կառավարության 27-րդ նոյեմբերի 2008թ. N1486-Ն որոշումը «Մասնագիտական Կրթության Որակի Ապահովման Ազգային Կենտրոն» հիմնադրամ ստեղծելու, «Մասնագիտական Կրթության Որակի Ապահովման Ազգային Կենտրոն» հիմնադրամի կանոնադրությունը հաստատելու, Նախնական, Միջին և Բարձրագույն մասնագիտական կրթության գծով հավատարմագրման փորձաքննություն իրականացնելու լիազորություն տալու և ՀՀ 2008 թ. Պետական Բյուջեում վերաբաշխում, ՀՀ Կառավարության 2007թ. դեկտեմբերի 20-ի N 1540-Ն Որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու և ՀՀ Կրթության և Գիտության նախարարությանը գումար հատկացնելու մասին, կետ IX].

⁶⁵¹ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2009. *Assurance qualité externe : guide pour les managers d’enseignement supérieur*. Erevan : Institut national de l’éducation, pp. 167-174. [Մարտին, Մ., Էնտոնի, Ս. Որակի արտաքին ապահովում. Ուղեցույց բարձրագույն կրթության մենեջերների համար, Երևան, Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2009մ էջ 167-174].

Bologne, orientent et façonnent le système d'assurance qualité interne⁶⁵². L'implication de l'Etat arménien par le biais des représentants du Ministère de l'éducation et de la science et du Gouvernement, ainsi que le financement public alloué au Centre renforce davantage le processus de l'assurance qualité, « *en utilisant ses résultats lors de la prise de décisions importantes* »⁶⁵³, ce que nous allons aborder dans le point 7.3.2.4.

Selon la définition adoptée par l'ANQA, « *la qualité est la conformité avec les objectifs visés. Selon cette conception, l'ANQA doit décider dans quelle mesure le service de l'enseignement ou bien le résultat correspond à des objectifs visés* »⁶⁵⁴. Cette définition de la qualité de l'enseignement supérieur est en contradiction avec celle de la loi sur l'enseignement supérieur considérant la qualité comme la conformité aux référentiels éducatifs d'Etat d'enseignement supérieur. Pour résoudre cette contradiction, l'ANQA considère la conformité aux référentiels éducatifs d'Etat comme un objectif à part « *... une telle définition permet aux établissements de définir des objectifs dans leur mission adaptée. La qualité sera évaluée et présentée selon le niveau de la réalisation des objectifs. L'ANQA portera premièrement l'attention sur la conformité des objectifs aux besoins de la société ; et aux priorités et référentiels fixés par le gouvernement de la RA* »⁶⁵⁵. Néanmoins, la contradiction relative à l'évaluation de la qualité considérant d'un côté l'importance donnée à la définition de leurs objectifs par les établissements d'enseignement supérieur, et de l'autre côté, l'obligation de conformité aux référentiels éducatifs d'Etat, continue de persister.

Considérant le fait que les référentiels éducatifs d'Etat actuels ne permettent pas une véritable flexibilité et une réelle innovation des établissements arméniens d'enseignement supérieur, il est nécessaire de les remplacer par un dispositif permettant à l'ANQA d'accompagner les

⁶⁵² GARCIA, S. 2006. L'assurance qualité un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5.

⁶⁵³ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2009. *Assurance qualité externe : guide pour les managers d'enseignement supérieur*. Erevan : Institut national de l'éducation, p. 168. [Մարտին, Մ., Էնտոնի, Ս. Որակի արտաքին ապահովում. Ուղեցույց բարձրագույն կրթության մենեջերների համար, Երևան, Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2009, էջ 168].

⁶⁵⁴ ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. 2011. *Le manuel d'expertise de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*, Erevan : ENQA, 2011, p. 19. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամ, Մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ, Երևան, ՈԱԱԿ, 2011թ. էջ. 19]. Accès Internet: http://www.anqa.am/am/Portals/0/ANQA_manual_ARM.pdf

⁶⁵⁵ ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. 2010. *Les critères, les standards et les lignes directrices pour l'assurance qualité dans le système d'enseignement professionnel en Arménie*, Erevan : ENQA, 2010, p. 19. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամ, Հայաստանի մասնագիտական կրթության համակարգում որակի ապահովման ուղեցույցներ, չափանիշներ և չափորոշիչներ, Երևան, ՈԱԱԿ, 2010թ. էջ. 19]. Accès Internet : <http://www.anqa.am/am/Portals/0/GUIDELINES,%20CRITERIA%20AND%20STANDARDS.pdf>

établissements pour répondre aux besoins de la société, du marché du travail et du Gouvernement, en les traduisant, suite à un consensus obtenu auprès des acteurs intéressés⁶⁵⁶, comme leurs propres objectifs.

7.2. Le cadre d'assurance qualité de l'enseignement supérieur

Le cadre de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur de l'Arménie englobe le Cadre national des qualifications éducatives, le référentiel éducatif général d'Etat d'enseignement supérieur, les référentiels d'Etat de l'enseignement supérieur selon les programmes d'enseignement et les systèmes d'assurance qualité interne et externe.

Le cadre national des qualifications éducatives qui définit les caractéristiques des qualifications de tous les niveaux de l'enseignement à travers des connaissances, des capacités et les compétences⁶⁵⁷, a été adopté par le gouvernement en 2011 (cf. tableau n° 32).

Adopté en 2001, les référentiels éducatifs généraux d'Etat d'enseignement supérieur présentent les exigences de l'Etat relatives au minimum obligatoire du contenu des programmes de l'enseignement supérieur, à la charge maximale de travail des étudiants et au niveau de la préparation des diplômés (cf. annexe n° 2). Sur la base de ce référentiel éducatif générale d'Etat, d'autres, spécifiques pour chaque spécialité (programme) d'enseignement supérieur (aussi bien au niveau Licence que Master), sont élaborés.

Force est de constater qu'il existe une redondance entre le cadre national des qualifications éducatives et le référentiel éducatif général d'Etat. Le tableau n° 32 permet en effet de mettre en évidence le caractère plus global et mieux structuré du cadre national des qualifications éducatives. Etant adopté en 2001, le référentiel éducatif général a rempli le rôle de ce cadre national des qualifications. Il convient de noter que, suite à l'adoption du cadre national des qualifications éducatives inspiré de l'expérience européenne, le référentiel éducatif général, sous sa forme actuelle, a perdu son rôle ; et son maintien crée même des confusions. Notons que dans la décision portant sur l'introduction du cadre national des qualifications, il a été prévu « de valider, jusqu'au 31 décembre 2013, les descriptifs de qualifications éducatifs en République

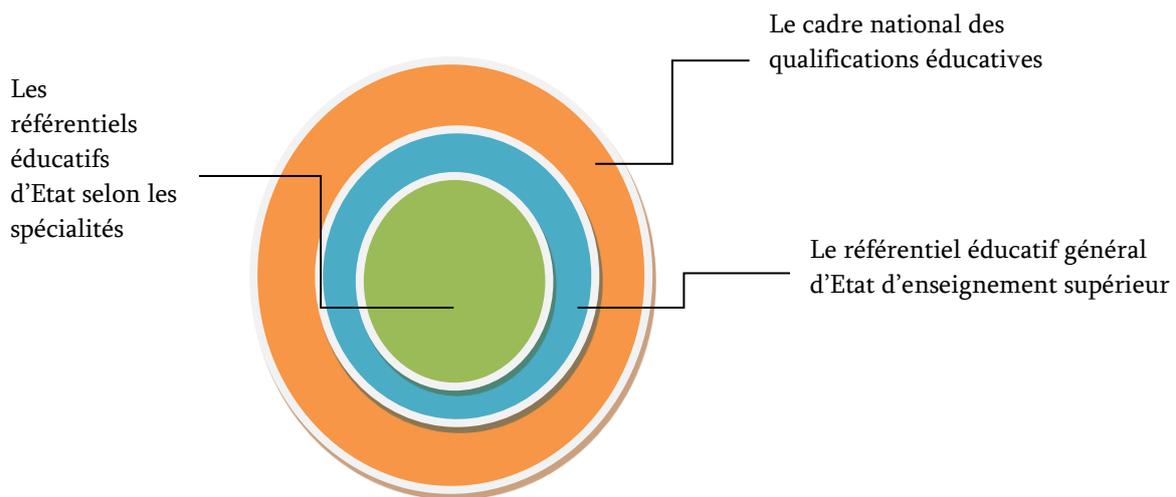
⁶⁵⁶ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers, p. 15.

⁶⁵⁷ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Validation du cadre national de qualifications éducatives de la République d'Arménie*. Annexe de la décision du Gouvernement n° 332-N du 31 mars 2011. [Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը հաստատելու մասին ՀՀ Կառավարության 2011 թ. մարտի 31-ի N332-Ն որոշում]։

d'Arménie selon les spécialités (ou groupe de spécialités) conformément aux descriptifs généraux des qualifications et de faire correspondre les référentiels éducatifs d'Etat aux descriptifs ainsi validés »⁶⁵⁸.

Le schéma n° 22 présente les liens entre le cadre national des qualifications éducatives, le référentiel éducatif général et ceux par spécialité d'enseignement supérieur. Compte tenu du caractère redondant du référentiel éducatif général, la nécessité de sa suppression est devenue évidente. Quant aux référentiels éducatifs par spécialité, il est nécessaire de les remplacer par des cadres nationaux pour les formations en licence et en master, définissant l'ensemble de caractéristiques de formations en lien avec les qualifications nationales. Ce qui permettra d'appliquer la clause susmentionnée de la décision du Gouvernement, restant toujours non appliquée depuis 2013.

Schéma n° 22 – Les liens entre les référentiels éducatifs d'Etat de l'enseignement supérieur et le Cercle national des qualifications éducatives



L'assurance qualité interne de l'enseignement supérieur est réalisée par les établissements d'enseignement supérieur et est considérée comme un processus obligatoire défini par la loi sur l'enseignement supérieur. Après l'adhésion de l'Arménie au Processus de Bologne, les composants et les approches d'assurance qualité interne ont été façonnés conformément aux Références et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur de l'ENQA.

⁶⁵⁸ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Validation du cadre national de qualifications éducatives de la République d'Arménie*. Annexe de la décision du Gouvernement n° 332-N du 31 mars 2011, point 2.3. [Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը հաստատելու մասին ՀՀ Կառավարության 2011 թ. մարտի 31-ի N332-Ն որոշում, կետ 2.3].

Tableau n° 32 - Les descriptifs généraux des qualifications du Cadre national des qualifications éducatives et des référentiels éducatifs généraux d'Etat concernant les degrés « Bakalavre » et « Magistros »

Composant	Le degré « Bakalavre » (Licence)	
	Cadre national des qualifications	Référentiel éducatif général d'Etat
Connaissances	Les connaissances spécialisées théoriques et pratiques approfondies liées à un domaine spécifique de travail ou d'études, nécessaires pour une compréhension globale des théories et des principes, de leurs évaluations critiques et de leur amélioration ; de la connaissance des écoles, des doctrines, des disciplines et des directions scientifique pour leurs comparaisons et application pratique	Le diplômé du programme « Bakalavre » doit avoir des connaissances en sciences humaines, sociales, économiques et naturelles, les connaissances essentielles en histoire et civilisation nationale et internationale, des connaissances théoriques et pratiques générales et professionnelles approfondies ; la capacité à appliquer les connaissances dans la pratique dans différentes situations ; une certaine base de connaissances culturelles, juridiques, écologiques, d'éthique et d'esthétique.
Compétences	Les capacités de maîtrise et d'innovation nécessaires pour : la solution de problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine d'activité ou d'étude ; l'analyse et l'évaluation critique de l'information complexe et complète ; l'évaluation des compétences nécessaires à choisir, développer et adapter ; l'application des méthodes nécessaires à l'activité professionnelle et l'évaluation de leurs efficacités. Maîtrise de technologies informatiques et de communication, ainsi que des logiciels pratiques courants.	
Capacités	La prise de responsabilité de la gestion et de l'organisation des processus d'activité et d'étude dans un domaine, qui peuvent conduire à des changements ou à des développements significatifs de l'environnement. La prise d'initiative ; l'aptitude de prise de décisions lors de la prise des initiatives ; l'identification des rôles des autres employés lors du processus de travail et d'études ; la prise de responsabilité pour le développement professionnel dans des processus individuels et de groupes ; la démonstration d'une véritable autonomie lors d'activité professionnelle et d'études ; la participation à la planification et à l'allocation des ressources financières. La capacité de rédaction d'un texte clair dans le domaine de l'activité, de discussion des détails techniques de la profession, de présentation de ses idées et de ses objectifs en langue étrangère.	

Composant	Le degré « Magistros » (Master)	
	Cadre national des qualifications	Référentiel éducatif général d'Etat
Connaissances	Les connaissances théoriques et pratiques spécifiques et modernes dans un domaine d'activité professionnelle ou d'études, qui sont nécessaires pour l'élaboration des nouveaux concepts et approches du domaine, ainsi que pour la collecte des données et informations sur les connaissances essentielles dans le cadre du domaine ou d'un environnement interdisciplinaire.	Le diplômé du programme de « Magistros » doit avoir une formation professionnelle fondamentale, des connaissances, capacités et compétences nécessaires à l'organisation et à la gestion du travail de la recherche et de l'activité pédagogique et académique, ainsi qu'à l'auto perfectionnement.
Compétences	La prise de responsabilité pour l'élaboration et la planification des processus conduisant aux changements et développements importants ; une grande autonomie ; la prise d'initiative pour les processus et tâches complexes et compliquées ; la responsabilité pour la mise en œuvre de méthodes et le développement dans le domaine professionnel ; la supervision du travail des autres employés et l'évaluation de leurs progrès, la planification et l'organisation de leur perfectionnement professionnel ; la participation directe dans la planification et l'allocation de ressources matérielles. L'étudiant peut rédiger un texte clair et bien structuré sur un thème professionnel ; décrire son expérience et les événements rencontrés ; présenter les argumentations sur ses opinions et ses objectifs.	
Capacités	Les savoir-faire spécialisés qui sont nécessaires pour les analyses critiques, l'évaluation et l'interprétation d'une information complexe et compliquée, l'intégration des connaissances issues d'autres domaines de la spécialisation, la conduite de recherches postérieures et la résolution de problèmes compliqués lors de ce processus, l'innovation dans le domaine concerné, le choix des méthodes et approches demandées et l'évaluation des résultats à court et à long termes des actions déployées dans le domaine professionnel ; les savoir-faire pratiques pour l'usage aisé de l'informatique, la maîtrise des logiciels courants.	

Sources : Arménie. Gouvernement. Décisions n° 332 du 31 mars 2011 et n° 24 du 16 janvier 2001.

Le mécanisme choisi en Arménie pour l'assurance qualité externe est celui de l'accréditation, appliquée à tous les niveaux de l'enseignement supérieur : licence, master et postuniversitaire et concerne les domaines d'enseignement, d'apprentissage, de recherche et de fourniture des services. Elle se réalise par deux processus : accréditation institutionnelle et accréditation des programmes d'enseignement⁶⁵⁹. L'accréditation institutionnelle, processus régulier et cyclique, est obligatoire pour tous les établissements d'enseignement supérieur qui fonctionnent en Arménie, tandis que l'accréditation des programmes est volontaire.

Dans le sous-chapitre qui suit, nous allons présenter - en se référant aux cinq questions relatives aux choix fondamentaux de la politique d'assurance qualité proposé par Juan Perellon⁶⁶⁰ - les caractéristiques de l'accréditation dans le cadre de la politique d'assurance qualité externe appliquée au secteur de l'enseignement supérieur arménien.

7.3. La politique d'assurance qualité externe appliquée à l'enseignement supérieur arménien

7.3.1. Les but et les objectifs de l'assurance qualité

Le système de l'évaluation de la qualité arménienne a commencé à prendre forme à partir des années 1990 sous l'influence de facteurs internes comme la massification et la commercialisation de l'enseignement supérieur. Conditionnées par l'héritage soviétique du contrôle de l'enseignement supérieur, les procédures visant l'assurance de la qualité de l'enseignement se sont constituées en ayant pour but d'assurer le contrôle du processus par l'Etat. Force est de constater que la base de l'assurance qualité se trouve dans les référentiels éducatifs d'Etat d'enseignement supérieur, dont la description détaillée par spécialité d'enseignement donne la possibilité à l'Etat de contrôler, à l'aide de variables «mesurables», l'activité des établissements d'enseignement supérieur.

⁶⁵⁹ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le règlement de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnels et de leurs programmes en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du gouvernement. [Հայաստանի Հանրապետությունում մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների եվ դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման կարգ: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման հավելված].

⁶⁶⁰ PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer, p. 161.

La République d'Arménie se présente comme garante de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur, ce qui se manifeste essentiellement à travers des lois sur l'éducation et l'enseignement supérieur. Notre analyse du cadre juridique de l'assurance qualité permet non seulement de constater les contradictions qui existent entre les dispositifs des différents actes juridiques en vigueur, mais surtout elle insiste sur le manque d'une politique cohérente validée et obtenue grâce à un consensus sur la définition de la qualité et des objectifs de son assurance auprès des principales parties prenantes de l'enseignement supérieur⁶⁶¹. La qualité est définie depuis 1999 comme la conformité aux référentiels éducatifs d'Etat, accompagnée par un complément de définition proposée par l'ANQA, considérant la qualité comme la conformité aux objectifs visés, ce qui reste cependant non repris officiellement. Ainsi, le document portant sur « Les critères, les standards et les lignes directrices pour l'assurance qualité dans le système d'enseignement professionnel en Arménie » élaboré par l'ANQA depuis 2010 est toujours considéré comme la référence de travail⁶⁶². De la même manière, les principes et les directions pour l'élaboration et la mise en œuvre des processus d'assurance qualité de l'enseignement supérieur proposés par l'ANQA n'ont pas été repris en tant que principes et approches d'une politique officielle d'assurance qualité. De plus, sur le site de l'ANQA, dans la version disponible du document, les informations sur la date et l'organe de son adoption sont absentes⁶⁶³.

Dans ces conditions d'absence d'approches et de directions stratégiques de la politique de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur (outre l'introduction des références et des lignes directrices européennes), les procédures visant à assurer la qualité sont l'objet des changements fréquents selon les facteurs du contexte et de la conjoncture politique du pays. Ainsi, 51 clauses sur les 62 au total du règlement sur l'accréditation d'Etat des établissements et des programmes d'enseignement supérieur, ont été modifiées selon les décisions adoptées par le Gouvernement arménien entre 2011⁶⁶⁴ ⁶⁶⁵ et 2014⁶⁶⁶.

⁶⁶¹ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

⁶⁶² Accès Internet :

<http://www.anqa.am/am/Portals/0/GUIDELINES,%20CRITERIA%20AND%20STANDARDS.pdf>

⁶⁶³ ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. 2009. *L'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Arménie : les approches élaborées par l'ANQA comme idées conductrices*, Erevan : ENQA, 2009. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի հիմնադրամ : Մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը Հայաստանում. ՈԱԱԿ-ի մշակած մոտեցումներ՝ առաջնորդող գաղափարներ]. Accès Internet : <http://www.anqa.am/am/Portals/0/nax.pdf>

⁶⁶⁴ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le règlement de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnels et de leurs programmes en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du gouvernement. [Հայաստանի Հանրապետությունում մասնագիտական կրթական ծրագրեր

En 2005, après l'adhésion au Processus de Bologne, et en particulier en considérant les références et les lignes directrices européennes d'assurance qualité comme fondements, nous pouvons constater l'application du modèle de travail « de haut en bas », ainsi que le rôle central de l'Etat. Du point de vue de l'intégration à l'Espace européen d'enseignement supérieur, l'Etat voit le but majeur de la politique de l'assurance qualité dans la création d'un système d'assurance qualité conforme à des processus, critères et références européens. Dans le programme d'Etat du développement de l'enseignement arménien, il est acté que les activités visant à promouvoir la qualité de l'enseignement sont réalisées selon les principes des Processus de Bologne et de Copenhague⁶⁶⁷.

L'intégration européenne du domaine de l'assurance qualité s'est manifestée essentiellement par l'élaboration et la mise en place du règlement d'accréditation conformément aux références et aux lignes directrices d'ENQA, ainsi qu'à l'introduction du Cadre national des qualifications éducatives, inspirées du cadre européen.

Conformément à la recommandation du groupe du Cadre européen de qualifications, « *the national quality assurance system for higher education refer to the national framework of qualifications and are consistent with the Berlin Communiqué and any subsequent communiqué agreed by ministers in the Bologna Proces* »⁶⁶⁸. Dans cette optique, avec l'introduction en Arménie du Cadre national des qualifications éducatives, il est envisagé de lier les processus d'assurance qualité avec ce dernier. Cependant, compte tenu des défauts des référentiels éducatifs d'Etat, qui doivent

իրականացնող ուսումնական հաստատությունների եվ դրանց մասնագիտությունների պետական հավաստագրման կարգ: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման հավելված].

⁶⁶⁵ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Sur les amendements et compléments de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du Gouvernement de la République d'Arménie*. La décision n° 1907 du 15 novembre 2011 du Gouvernement de la république d'Arménie. [Հայաստանի Հանրապետությունում կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման մեջ լրացումներ և փոփոխություններ կտարելու մասին ՀՀ կառավարության 2011թ. նոյեմբերի 11-ի N 1907-Ն որոշում].

⁶⁶⁶ ARMENIE. Gouvernement. 2014. *Sur les amendements et compléments de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du Gouvernement de la République d'Arménie*. La décision n° 301 du 19 mars 2014 du Gouvernement de la république d'Arménie. [Հայաստանի Հանրապետությունում կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման մեջ լրացումներ և փոփոխություններ կտարելու մասին ՀՀ կառավարության 2014թ. մարտի 19-ի N 301-Ն որոշում].

⁶⁶⁷ ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011, point 2.2. [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը», հավելված ՀՕ 246 օրենքի, կետ 2.2.].

⁶⁶⁸ EQF Advisory Group, 2010. *Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF*. Documents agreed by the EQF Advisory Group, 2010, p. 6. Accès Internet : http://ec.europa.eu/eqf/documentation_fr.htm

[« *les systèmes nationaux d'assurance qualité se réfèrent au cadre national des qualifications et sont cohérents avec la Communiqué de Berlin et les autres communiqués ultérieurs adoptés par les ministres du Processus de Bologne* »].

servir d'intermédiaires entre le Cadre national des qualifications éducatives et le processus d'assurance qualité, ce lien devient artificiel.

Dans le manuel d'expertise de l'enseignement supérieur en Arménie, l'ANQA définit la qualité comme la conformité aux objectifs déclarés⁶⁶⁹. Force est de constater que l'approche de la conformité aux objectifs déclarés ressemble à l'audit de la qualité⁶⁷⁰, alors que les approches sont fondées sur des critères liés à l'accréditation⁶⁷¹. Par conséquent, l'approche de l'opérationnalisation de la qualité de l'ANQA ne peut pas être considérée comme une analyse critique et servir à l'évaluation du degré de réalisation de la stratégie de l'établissement⁶⁷². Une telle approche suppose que l'évaluation ait une nature de conseil, tandis que dans le cas arménien nous avons affaire à une vérification de conformité de la qualité par rapport aux référentiels éducatifs d'Etat, c'est-à-dire à l'application des mécanismes de l'accréditation.

De plus, du point de vue des conséquences des résultats du système de l'assurance qualité, il est évident qu'en matière d'assurance qualité de l'enseignement supérieur le plus grand rôle appartient à l'accréditation institutionnelle, puisqu'elle est obligatoire et contrôlable par le Ministère de l'éducation et de la science. Elle est étroitement liée aux référentiels éducatifs d'Etat et aux critères de l'accréditation adoptés par le Gouvernement arménien.

Le système arménien d'assurance qualité externe a donc une nature sommative, considérant le fait que les résultats de l'accréditation institutionnelle et celle des programmes sont enregistrés dans le registre d'Etat de l'accréditation et sont utilisés lors de l'allocation du financement public, de la reconnaissance des qualifications et des crédits académiques à l'intérieur du pays et à l'international⁶⁷³. Dans le cas contraire, en cas du refus de

⁶⁶⁹ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le manuel de l'examen externe de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du gouvernement, p. 19. [ՀՀ մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ : ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման հավելված, էջ. 19]. Accès Internet : http://www.anqa.am/am/Portals/0/ANQA_manual_ARM.pdf

⁶⁷⁰ WOODHOUSE, D. 1999. Qualité et assurance-qualité. In : *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, Paris : OCDE, 1999, p. 35.

⁶⁷¹ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2009. *Assurance qualité externe : guide pour les managers d'enseignement supérieur*. Erevan : Institut national de l'éducation, p. 272. [Մարտին, Մ., Էնտոնի, Ս. Որակի արտաքին ապահովում. Ուղեցույց բարձրագույն կրթության մենեջերների համար, Երևան, Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2009, էջ 272].

⁶⁷² ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. 2010. *Les critères, les standards et les lignes directrices pour l'assurance qualité dans le système d'enseignement professionnel en Arménie*, Erevan : ENQA, 2010. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի հիմնադրամ, Հայաստանի մասնագիտական կրթության համակարգում որակի ապահովման ուղեցույցներ, չափանիշներ և չափորոշիչներ, Երևան, ՈԱԱԿ, 2010թ.]. Accès Internet: <http://www.anqa.am/am/Portals/0/GUIDELINES,%20CRITERIA%20AND%20STANDARDS.pdf>

⁶⁷³ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le règlement de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnels et de leurs programmes en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011

l'accréditation institutionnelle, à partir de la prochaine année académique jusqu'à l'acquisition de l'accréditation institutionnelle, le financement d'Etat sous forme de remboursement des frais de scolarité aux établissements d'enseignement supérieur, ainsi que de subventions de recherche scientifique thématique, est interrompu⁶⁷⁴.

Le même principe est appliqué lors de l'utilisation des résultats de l'accréditation des programmes. Bien que l'accréditation des programmes soit considérée comme volontaire, en cas de refus, dès le début de la prochaine année académique jusqu'à l'acquisition de l'accréditation d'Etat des programmes, le financement public cesse d'être accordé aux établissements d'enseignement supérieur. Il convient de noter que ces deux points susmentionnés étaient absents dans la première version du règlement adopté en 2011 et ils n'ont été ajoutés qu'en mars 2014, ce qui manifeste la volonté du Gouvernement pour un renforcement de l'objectif sommatif d'assurance qualité, conditionnant ainsi le mécanisme et les procédures d'assurance qualité mises en place dans l'enseignement supérieur arménien.

L'accréditation est le mécanisme le plus adapté⁶⁷⁵ à l'objectif sommatif d'assurance qualité⁶⁷⁶, ce qui conditionne son choix comme mécanisme d'assurance qualité externe de l'enseignement supérieur arménien. Les deux formes d'accréditation ont pour objectifs de⁶⁷⁷ :

- contribuer à la reddition des comptes et à la transparence : à l'aide de l'accréditation le public est informé sur le statut de chaque établissement d'enseignement supérieur et la conformité aux exigences d'Etat d'enseignement supérieur,
- effectuer un contrôle qui concerne l'application des exigences de référentiels éducatifs d'Etat et l'utilisation efficace des ressources,
- contribuer à l'amélioration de la qualité. Les établissements tendent à correspondre au mieux aux exigences annoncées.

du gouvernement. [Հայաստանի Հանրապետությունում մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների եվ դրանց մասնագիտությունների պետական հավաստագրման կարգ: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման հավելված].

⁶⁷⁴ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le règlement de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnels et de leurs programmes en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du gouvernement, point 13.

⁶⁷⁵ PERELLON, J.-F. 2003. *La qualité dans l'enseignement supérieur. Reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe: analyse d'une révolution*. Lausanne : Presses Polytechniques Universitaires Romandes, p. 56.

⁶⁷⁶ PERELLON, J. 2007. Assurance qualité et accréditation dans l'enseignement supérieur en Europe : point de situation dans un contexte changeant. In : Heldenbergh, A. (ed.) *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 71.

⁶⁷⁷ ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004, article 13. [Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին, Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004, հոդված 13].

7.3.2. Les procédures d'assurance qualité

7.3.2.1. Le choix de la procédure obligatoire contre la procédure volontaire

Lors de l'organisation de l'assurance qualité, il importe de décider si les processus doivent être obligatoires ou volontaires. En règle générale, une accréditation obligatoire est définie pour les domaines où l'Etat s'octroie des responsabilités de régulation, ce qui oblige tous les établissements à passer l'accréditation. L'accréditation volontaire est appliquée lorsque dans le secteur d'autres mécanismes alternatifs de la réglementation sont mis en place et ou bien si les établissements ont un intérêt spécial pour passer l'accréditation. Dans le système d'enseignement supérieur arménien, des procédures obligatoires et volontaires de la régulation et de l'assurance qualité existent. L'exercice de l'activité des établissements d'enseignement supérieur débute à la suite de l'obtention d'une licence-autorisation de fonctionnement, qui est obligatoire et est considérée comme une condition préalable pour commencer l'enseignement supérieur. L'établissement d'enseignement supérieur, ainsi autorisé à fonctionner, est ensuite soumis à des mécanismes d'assurance qualité interne et externe. L'assurance qualité interne, réalisée par l'évaluation et les procédures internes visant la garantie et l'amélioration de la qualité, possède une double nature. D'une part elle est obligatoire car elle est prévue par la loi et elle est prise en compte comme lors de l'accréditation. D'autre part, c'est l'établissement d'enseignement supérieur qui en est responsable et possède une autonomie pour l'organisation des processus d'assurance qualité interne. Notons cependant que cette autonomie est encadrée par les critères et les références portant sur l'organisation de l'autoévaluation des établissements ou des programmes d'enseignement supérieur, définis par l'ANQA et validés par le Gouvernement. Les conclusions issues de l'examen des experts extérieurs sont utilisées par l'ANQA à la fois pour la prise de décision, mais aussi pour indiquer la direction d'une amélioration possible de l'établissement. L'assurance qualité interne est ainsi obligatoire par sa nature et est semi-volontaire par son contenu, puisque l'établissement d'enseignement supérieur est libre lors de l'application des critères et des références imposés par l'Etat.

L'assurance qualité obligatoire est souvent liée à la prise de décision concrète de régulation, comme l'accès au financement, l'octroi du statut ou l'autorisation du fonctionnement⁶⁷⁸, soit

⁶⁷⁸ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2009. *Assurance qualité externe : guide pour les managers d'enseignement supérieur*. Erevan : Institut national de l'éducation, p. 95. [Մարտին, Մ., Էստելա, Ս. Որակի արտաքին

pour renforcer les dispositifs d'autorisation d'ouverture d'un établissement, soit pour s'assurer d'un niveau minimum de qualité dans des domaines considérés comme vitaux pour le pays⁶⁷⁹.

En Arménie, l'accréditation institutionnelle obligatoire est indispensable tout d'abord à l'Etat pour la régulation du secteur de l'enseignement supérieur, pour l'allocation efficace du financement public et pour le renforcement du contrôle des établissements.

L'accréditation est considérée comme volontaire, lorsque les exigences minimales du domaine concerné sont satisfaites à l'aide de mécanismes alternatifs. L'Etat atteint son but grâce à ces moyens alternatifs et peut admettre que les processus d'assurance qualité soient volontaires. Dans ce cas, le volontariat suppose que l'évaluation soit réalisée selon l'approche « conformité aux objectifs visés » au lieu de la démarche « conformité aux critères ». Cela signifie que les établissements sont évalués par rapport à leurs objectifs visés, ce qui « *garantit que l'assurance qualité s'effectue comme un processus de l'amélioration* »⁶⁸⁰.

En Arménie, les exigences formelles minimum relatives aux programmes d'enseignement sont définies dans le référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur et les référentiels éducatifs par spécialité, ainsi que dans le cadre national des qualifications éducatives. Ces référentiels sont obligatoires à appliquer dès l'obtention de la licence d'enseignement supérieur. L'accréditation volontaire des programmes confirme à nouveau d'abord ces exigences et elle accompagne les établissements dans l'amélioration et le renforcement des programmes. Cependant, l'accréditation des programmes n'est pas en lien avec l'approche de « conformité aux objectifs visés », car les critères d'accréditation prévoient la conformité aux référentiels en vigueur⁶⁸¹. C'est ainsi que la logique interne du système d'assurance qualité est rompu. Les référentiels éducatifs d'Etat par spécialité d'enseignement sont formulés d'une manière très détaillée pour être considérés comme représentant les exigences proches de l'idéal dans un environnement professionnel en mouvement constant. Dans ces conditions, se référer aux référentiels d'Etat, lors de l'octroi de

ապահովում. Ուղեցույց բարձրագույն կրթության մենեջերների համար, Երևան, Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2009, էջ 95].

⁶⁷⁹ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IPE, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IPE. [Մարտին, Մ., Էստոնի, Ս. Որակի արտաքին ապահովում. Ուղեցույց բարձրագույն կրթության մենեջերների համար, Երևան, Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2009, էջ 272].

⁶⁸⁰ MARTIN, M. ; STELLA, A. 2009, *Ibid.*, p. 95.

⁶⁸¹ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Sur la validation des critères de l'accréditation de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*. Décision n° 959 du 30 juin 2011 du Gouvernement. [Հայաստանի Հանրապետության մասնագիտական կրթության հավաստարմագրման չափանիշները հաստատելու մասին: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 959-Ն որոշում].

la licence de fonctionnement et des accréditations des programmes, rend les procédures sans intérêt aussi bien pour l'amélioration de la qualité, que sa régulation par l'Etat. Malgré ce principe du volontariat de l'accréditation des programmes, le cas de refus a des conséquences pénalisantes pour l'établissement d'enseignement supérieur, qui se voit privé du financement public. Refuser le financement public à la suite d'un résultat négatif de l'accréditation des programmes rend ainsi son principe volontaire sans intérêt. En pratique, compte tenu des « risques » liés aux conséquences, les établissements d'enseignement supérieur peuvent éviter de passer l'accréditation des programmes. Nous pouvons supposer néanmoins que l'importance de la reddition des comptes au public et la volonté de l'amélioration des programmes d'enseignement, à travers l'accréditation volontaire des programmes, peuvent contribuer à l'efficacité des mécanismes du marché, valorisant auprès du public les établissements ayant davantage de programmes accrédités.

7.3.2.2. Les critères et les standards d'accréditation d'Etat : l'utilisation des données quantitatives contre des données qualitatives

Pour réaliser l'assurance qualité externe de l'enseignement supérieur de l'Arménie, l'ANQA a élaboré les critères et les références d'accréditation institutionnelle et des programmes, qui ont été validés par une décision du Gouvernement en 2011. L'ANQA a rédigé les définitions suivantes pour les critères et les références d'accréditation : « *Les critères sont des formulations spéciales qui définissent, selon des termes vérifiables, les caractéristiques de l'activité des établissements ou des programmes d'enseignement. Les références sont des formulations qui définissent le degré de la conformité à chaque critère et les conditions requises pour une évaluation impartiale* »⁶⁸². A la différence des conditions nécessaires pour l'obtention d'une licence d'enseignement supérieur, qui ont essentiellement un caractère quantitatif, les critères d'accréditation, ainsi que les conditions d'autoévaluation sont majoritairement qualitatifs. Toutes les références sont formulées d'une manière qui demande une évaluation des experts (cf. tableau n° 33-34)

⁶⁸² ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. 2010. *Les critères, les standards et les lignes directrices pour l'assurance qualité dans le système d'enseignement professionnel en Arménie*, Erevan : ENQA, 2010, p. 55. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի հիմնադրամ, Հայաստանի մասնագիտական կրթության համակարգում որակի ապահովման ուղենիշներ, չափանիշներ և չափորոշիչներ, Երևան, ՈԱԱԿ, 2010թ. էջ. 55]. Accès Internet: <http://www.anqa.am/am/Portals/0/GUIDELINES,%20CRITERIA%20AND%20STANDARDS.pdf>

Tableau n° 33 - Les critères et les références de l'accréditation institutionnelle

Critères	Références
1. Missions (vocation) et buts	
<p>1. La politique et l'activité entreprise par l'établissement d'enseignement supérieur (EES) correspondent à la mission (vocation) que le dit établissement a adoptée en conformité avec le cadre national des qualifications éducatives (CNQE) de la République d'Arménie.</p>	<p>a. L'EES a une vocation (mission) clairement définie, reflétant les buts et les objectifs et en conformité au CNQE.</p> <p>b. La mission (la vocation) de l'EES, ses buts et ses objectifs reflètent les besoins des parties prenantes internes et externes.</p> <p>c. Dans les EES il y a des mécanismes et des procédures pour l'évaluation et l'amélioration des résultats de la réalisation des buts et des objectifs de la mission (la vocation).</p>
2. La gestion de l'administration	
<p>2. Le système de la gestion de l' EES, ses structures administratives ainsi que son fonctionnement sont efficaces et sont destinés à la réalisation de la mission (la vocation) et des objectifs de</p>	<p>a. Le système de gestion de l'établissement garantit un processus réglementé de la prise de décision dans le respect des règles d'éthique de la gestion et possède des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires pour la réalisation des objectifs d'enseignement et autres.</p> <p>b. Le système de gestion de l'EES permet aux enseignants et aux étudiants de participer à la prise de décisions les concernant.</p> <p>c. Le EES élabore et réalise une planification à court, moyen et long termes par rapport à sa mission (sa vocation) et ses objectifs, et dispose des mécanismes pour leurs réalisations et ses suivis.</p> <p>d. Le EES réalise une étude sur les facteurs affectant la performance de ses activités et prend des décisions en se fondant sur des données fiables.</p>

l'établissement, tout en respectant les règles d'éthique de la gestion.	<p>e. L'administration des politiques et des procédures se réalise selon le principe de la gestion de qualité (planification, réalisation, évaluation, amélioration)</p> <p>f. Dans l'EES il y a des mécanismes d'évaluation de la collecte de données, de l'analyse et de l'application concernant les programmes d'enseignement ainsi que les autres procédures.</p> <p>g. Dans les EES il y a également des mécanismes d'évaluation de la diffusion de l'information qualitative et quantitative actuelle, objective et impartiale sur les programmes d'enseignement et la qualité des qualifications délivrées.</p>
3. Les programmes d'enseignement (de la spécialité)	
3. Les programmes d'enseignement correspondent à la mission (la vocation) de l'établissement et contribue à la mobilité et à l'internationalisation de ce dernier.	<p>a. Les programmes sont conformes à la mission (la vocation) de l'établissement, correspondent au référentiel éducatif d'Etat et sont détaillés selon les résultats attendus de l'enseignement selon les qualifications délivrées.</p> <p>b. Le EES a une politique d'enseignement et de choix de méthode d'enseignement conformes aux résultats attendus de l'enseignement des programmes, qui contribue à un enseignement centré sur les étudiants.</p> <p>c. L'EES a une politique d'évaluation des étudiants selon les résultats de l'enseignement et cela garantit l'honnêteté académique.</p> <p>d. Les programmes d'enseignement supérieur par leurs contenus sont conformes à d'autres programmes d'enseignement similaires reconnus et contribuent à la mobilité des enseignants et des étudiants, à l'internationalisation.</p> <p>e. Dans les EES il y a une politique de veille, d'évaluation et d'amélioration des programmes académiques.</p>
4. Les étudiants	
4. Le EES fournit aux	a. Le EES est doté des mécanismes du recrutement, de la sélection et de l'admission des étudiants.

<p>étudiants un soutien nécessaire dans le but d'assurer d'un l'environnement éducatif efficace.</p>	<p>b. L'EES a une politique et une procédure de l'identification des besoins des étudiants.</p> <p>c. L'EES crée des possibilités d'organiser des cours supplémentaires et des conseils afin de favoriser une meilleur apprentissage des étudiants.</p> <p>d. L'EES définit un processus bien réglementée selon lequel les étudiants ont la possibilité de s'adresser à l'administration pour le soutien et l'orientation.</p> <p>e. Dans les EES il y a des services de soutien à la carrière des étudiants.</p> <p>f. Le EES motive les étudiants pour s'impliquer dans les travaux de recherche académique de l'établissement.</p> <p>g. Dans les EES il y a un organe responsable de la protection des droits des étudiants.</p> <p>h. Le EES dispose des mécanismes d'évaluation et de garantie de la qualité d'enseignement, de conseils et d'autres services pour les étudiants.</p>
<p>5. Les personnels pédagogique et éducatif du support</p>	
<p>5. Afin de pouvoir réaliser la mission de l'EES et les objectifs des programmes, l'établissement dispose d'un personnel pédagogique avec de qualifications nécessaires et celui éducatif du support.</p>	<p>a. Le EES dispose de la politique et des procédures pour le recrutement du personnel pédagogique avec les qualifications nécessaires pour la réalisation des programmes.</p> <p>b. Pour chaque programme de l'EES, des exigences précises de qualité professionnelle sont définies pour le personnel pédagogique.</p> <p>c. L'EES a défini une politique et des procédures précises pour l'évaluation régulière du personnel pédagogique.</p> <p>d. Selon les résultats des évaluations internes et externes réalisées régulièrement, l'EES organise des formations de perfectionnement pour les enseignants.</p> <p>e. L'EES garantie la stabilité du personnel pédagogique selon les programmes d'enseignement</p> <p>f. Dans l'EES existent une politique et des procédures pour la promotion du personnel pédagogique.</p>

	g. L'EES dispose d'un personnel pédagogique et éducatif de soutien nécessaire à la réalisation des objectifs stratégiques.
6. La recherche et le développement	
6. L'EES garantit la réalisation de l'activité de la recherche et son lien avec l'enseignement.	<p>a. L'EES a une stratégie reflétant les intérêts et les prétentions dans le domaine de la recherche.</p> <p>b. L'EES a une stratégie à long terme et des programmes à court et moyen terme qui reflètent les intérêts et prétentions de l'EES dans le domaine de la recherche.</p> <p>c. Par le biais de la politique et de procédures précises, l'EES garantit la réalisation de ses recherches académiques ainsi que son développement.</p> <p>d. L'EES donne une importance à l'internationalisation de la recherche.</p> <p>e. L'EES possède des mécanismes de liaison réciproque de l'activité de la recherche et du processus d'enseignement.</p>
7. L'infrastructure et les ressources	
L'EES dispose des ressources nécessaires pour la création d'un environnement d'apprentissage et la mise en œuvre effective de la mission et des objectifs énoncés.	<p>a. Dans les EES il y a l'environnement nécessaire pour la réalisation des programmes d'enseignement</p> <p>b. Afin de réaliser sa vocation et ses objectifs, l'EES alloue des ressources financières suffisantes pour fournir et exploiter les installations et les équipements nécessaires.</p> <p>c. L'EES met en œuvre une politique de répartition des moyens financiers garantissant et assurant la continuité et la réalisation des objectifs des programmes.</p> <p>d. La base des ressources de l'EES permet de réaliser les programmes d'enseignement, ainsi que le projet stratégique, dans le but de l'amélioration continue de la qualité et de la durabilité.</p>

	<p>e. L'EES a une politique et une procédure précise de gestion de l'information et de la documentation.</p> <p>f. L'EES crée un environnement très sécurisé par des services de santé et de sécurité en tenant compte de besoins spéciaux des étudiants</p> <p>g. L'EES est doté des mécanismes d'évaluation de l'efficacité pour l'accès aux ressources prévues pour les étudiants et les enseignants.</p>
8. La responsabilité sociale	
<p>L'EES est responsable devant l'Etat et la société pour la réalisation de l'enseignement et de la recherche ainsi que pour l'utilisation des ressources</p>	<p>a. L'EES a une procédure définie de reddition des comptes,</p> <p>b. L'EES garantit la transparence et l'accessibilité des procédures au public.</p> <p>c. L'EES dispose des mécanismes permettant à l'établissement des contacts avec le public.</p> <p>d. L'EES dispose des mécanismes de la transmission du savoir (des valeurs) au public.</p>
9. Les relations extérieures et l'internationalisation	
<p>Par le biais des relations extérieures l'EES encourage l'échange d'expériences et le développement en contribuant à</p>	<p>a. Afin d'encourager la création d'un environnement contribuant à l'échange d'expérience, au développement et à l'internationalisation, l'EES a une politique et des procédures incitant l'établissement d'établir des relations externes,</p> <p>b. L'infrastructure de l'EES qui assure l'internationalisation et les relations externes utilise un processus règlementé.</p> <p>c. L'EES collabore d'une manière efficace avec les structures et les établissements locaux et internationaux,</p> <p>d. L'EES assure pour ses parties prenantes un niveau suffisant de connaissance de la langue étrangère afin</p>

l'internationalisation de l'établissement	d'accroître l'efficacité de l'internationalisation.
10. Le système interne de l'assurance qualité	
L'EES possède un système interne de l'assurance qualité qui contribue à la formation de la culture de la qualité et à l'amélioration continue de toutes les procédures de l'établissement.	<p>a. L'EES a une politique et des procédures de l'assurance qualité.</p> <p>b. Dans le but de la gestion des processus de l'assurance qualité interne l'EES fournit des ressources financières, matérielles et humaines,</p> <p>c. Les parties prenantes internes et externes sont impliquées dans le processus de l'assurance qualité,</p> <p>d. Le système de l'assurance interne de la qualité est régulièrement revu,</p> <p>e. Le système de l'assurance qualité interne garantit des bases suffisantes pour les processus d'évaluation de l'assurance qualité.</p> <p>e. Le système interne de l'assurance qualité garantit la transparence du processus en fournissant aux parties prenantes internes et externes une information sur la qualité des procédures de l'établissement.</p>

Source: Arménie. Gouvernement. 2011. Sur la validation des critères de l'accréditation de l'enseignement professionnel en République d'Arménie. Décision n° 959 du 30 juin 2011 du Gouvernement.

Tableau n° 34 - Les critères et les références de l'accréditation des programmes d'enseignement supérieur

Critères	Références
1. Le programme d'enseignement (de la spécialité)	
<p>Le programme d'enseignement est conforme au CNQE de la République d'Arménie, aux exigences du descriptif de la qualification et du référentiel éducatif d'Etat, ainsi qu'à la vocation (mission) de l'EES.</p>	<p>a. Les buts et les objectifs du programme sont conformes à la vocation (mission) et aux buts de l'établissement.</p> <p>b. Le programme est considéré comme une partie de la planification et de la répartition des ressources de l'EES.</p> <p>c. Le programme est bien détaillé selon les résultats attendus de l'apprentissage de la qualification délivrée.</p> <p>d. Le programme correspond au CNQE, au descriptif de la qualification et au référentiel éducatif d'Etat.</p> <p>e. Les programmes d'enseignement supérieur par leurs contenus sont conformes à d'autres programmes d'enseignement similaires reconnus et contribuent à la mobilité des enseignants et des étudiants, à l'internationalisation.</p> <p>f. Les résultats attendus de l'enseignement du programme satisfont les besoins des étudiants et d'autres parties prenantes.</p> <p>g. Il existe des mécanismes et des procédures précis pour garantir la réalisation de l'élaboration, de l'approbation, du suivi, de l'évaluation et de l'amélioration du programme.</p>
2. Le personnel enseignant	
<p>Le programme dispose d'un corps enseignant ayant des certifications professionnelles requises pour réaliser ses</p>	<p>a. Pour le programme les exigences de qualifications professionnelles, la politique et les procédures du recrutement du personnel enseignant sont précisément définies.</p> <p>b. Dans le cadre du programme une politique et des procédures précises d'évaluation régulière du personnel enseignant sont établies, qui contribuent à l'identification des besoins professionnels des enseignants et à leur</p>

objectifs	<p>développement.</p> <p>c. Le programme contribue à la formation et la promotion professionnelle du personnel enseignant.</p> <p>d. Le personnel enseignant permanent garantit la réalisation stable du programme.</p>
3. L'enseignement et l'apprentissage	
<p>Les méthodes applicables dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du programme garantissent aux étudiants l'acquisition des résultats attendus de la formation).</p>	<p>a. Dans le cadre du programme, les méthodes et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage nécessaires à l'obtention des résultats attendus de la formation sont déterminés précisément.</p> <p>b. Le programme est réalisé en prenant en compte les approches et l'expérience internationales de l'enseignement</p> <p>c. Des mécanismes de l'évaluation et l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage sont en place.</p>
4. L'évaluation des étudiants	
<p>Le programme est doté d'un système d'évaluation contribuant à l'honnêteté académique qui permet de certifier les succès de l'étudiant ainsi que l'acquisition des résultats</p>	<p>a. Dans le cadre du programme il existe un système d'évaluation précis et fiable des résultats attendus, dont les critères sont accessibles aux enseignants et aux étudiants.</p> <p>b. Dans le cadre du programme il existe des mécanismes précis certifiant l'acquisition des résultats attendus dans de la formation.</p> <p>c. Dans le cadre du programme il y a des mécanismes d'amélioration du système de l'évaluation.</p> <p>d. Dans le cadre du programme le traitement des étudiants est égal et impartial par le biais d'une politique et des procédures précises en tenant en compte de leurs obligations et plaintes.</p>

attendus de la formation	e. Dans le cadre du programme l'autonomie académique de l'étudiant et la lutte contre le plagiat sont encouragés.
5. L'activité de la recherche et de la création	
Dans le cadre du programme le lien entre l'activité de la recherche, de la création et de l'apprentissage est assuré	<p>a. Dans le cadre du programme il y a une stratégie à long terme et des programmes à court et moyen termes qui reflètent les intérêts et les prétentions de l'EES dans le domaine de la recherche.</p> <p>b. Le programme contribue par le biais de la politique et des procédures au développement de la recherche et de l'innovation.</p> <p>c. Dans le cadre du programme l'internationalisation de l'activité de la recherche est valorisée.</p> <p>d. Dans le cadre du programme il existe des mécanismes précis pour lier et améliorer les activités de la recherche et de la création.</p>
6. L'environnement éducatif	
Le programme contribue à la réalisation de l'enseignement de qualité en créant un environnement propice à l'enseignement	<p>a. Pour la réalisation du programme il existe des ressources qui contribuent à la réalisation de la mission et des objectifs définis, ainsi qu'à la création de l'environnement éducatif.</p> <p>b. Dans le cadre du programme les étudiants reçoivent une information et des conseils utiles et accessibles qui contribuent à l'apprentissage.</p> <p>c. Le programme est équipé d'une base pédagogique et méthodologique nécessaire correspondant à son contenu.</p>
7. L'assurance qualité	
Dans le cadre du programme un système d'assurance	a. Le système interne de l'assurance qualité est élaboré et fonctionne pour suivre les exigences et les besoins des étudiants et de la société, ainsi que pour évaluer l'activité du programme.

<p>qualité interne est en place, qui garantit la stabilité et le développement continu du programme</p>	<p>b. Dans le cadre du programme il y a une politique et une procédure efficace de l'assurance qualité interne.</p> <p>c. Dans le cadre du programme par le biais des retours une collecte de l'information fiable est réalisée qui s'analyse dans le but de l'amélioration des objectifs et des procédures du programme.</p> <p>d. Les parties prenantes internes et externes du pays sont impliquées dans les procédures de l'assurance qualité interne.</p> <p>e. Dans le cadre du programme, une meilleure diffusion de l'expérience est réalisée.</p>
---	--

Source: Arménie. Gouvernement. 2011. Sur la validation des critères de l'accréditation de l'enseignement professionnel en République d'Arménie. Décision n° 959 du 30 juin 2011 du Gouvernement.

Outre la demande de présentation des statistiques sur l'effectif/mobilité étudiants et le taux d'insertion des diplômés sur les cinq dernières années (seulement pour l'accréditation des programmes), d'autres indicateurs d'ordre quantitatif ne sont pas utilisés.

Notre analyse des critères et des références arméniens d'accréditation (cf. tableau n° 33 et 34) nous permet de constater qu'ils sont globalement compatibles avec ceux proposés par l'ENQA dans le cadre du Processus de Bologne et qu'ils appliquent les approches et les composantes définies par les « Références et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur ». Les approches européennes ainsi transférées sous forme de règlements d'accréditation, réalisés à l'aide de critères, références et formulaires arméniens d'autoévaluation, orientent et façonnent le système d'assurance qualité interne dans les établissements supérieur arméniens. Le règlement sur l'accréditation définit également les modalités de la mise en place des accréditations, que nous allons présenter dans les pages qui suivent.

7.3.2.3. L'organisation du processus de l'accréditation

Conformément au règlement, l'accréditation d'Etat des établissements ou des programmes d'enseignement supérieur - qui débute par une période de préparation et une demande officielle accompagnée de la fourniture d'une information de base sur l'établissement via un questionnaire en ligne - se déroule en trois étapes consécutives.

Première étape : l'évaluation interne des capacités institutionnelles par l'établissement d'enseignement supérieur. Il s'agit d'une autoévaluation conformément aux conditions (critères, références et formulaire) définies par la décision du Gouvernement.⁶⁸³ Le résultat de cette étape est un rapport de cette autoévaluation, présenté en arménien et en anglais, qui sert de base pour la réalisation de l'étape suivante.

Deuxième étape : l'examen externe par des experts indépendants du rapport d'auto évaluation et des procédures, des conditions d'assurance qualité interne conformément aux critères et références d'accréditation, ainsi qu'aux exigences des référentiels éducatifs d'Etat. Cette étape aboutit à un rapport d'expertise à l'attention de la commission de l'accréditation d'ANQA.

⁶⁸³ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Sur la validation des critères de l'accréditation de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*. Décision n° 959 du 30 juin 2011 du Gouvernement. [Հայաստանի Հանրապետության մասնագիտական կրթության հավաստարմագրման չափանիշները հաստատելու մասին: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 959-Ն որոշում].

Troisième étape : sur la base du rapport d’autoévaluation et du rapport d’examen externe, la commission d’accréditation prend l’une des décisions suivantes :

- a. octroyer une accréditation institutionnelle,
- b. octroyer une accréditation institutionnelle conditionnelle,
- c. refuser l’accréditation institutionnelle.

L’accréditation institutionnelle est accordée pour un délai de 6 ans. Jusqu’au premier janvier 2018, une accréditation institutionnelle conditionnelle peut être accordée pour 2 ou 4 ans, afin de permettre à l’établissement de remplir les conditions manquantes repérées par l’examen externe. L’attestation d’accréditation est délivrée par le Ministère de l’éducation et de la science. En cas de décision négative, l’établissement peut redemander de passer une accréditation institutionnelle deux ans après.

Lors de la mise en place des procédures d’assurance qualité, il convient de porter une attention particulière aux compétences et à l’impartialité des experts faisant partie des examinateurs externes⁶⁸⁴. Selon le règlement validé par le Conseil d’administration de l’ANQA, le groupe d’experts est composé de 3 à 7 personnes, en fonction de la taille de l’établissement et du type d’accréditation. Il est formé des représentants du personnel académique, des personnes ayant une expérience dans le domaine de la gestion de l’éducation et des étudiants. La présence d’un expert international et d’un étudiant est obligatoire parmi les experts. La composition du groupe est communiquée à l’établissement, qui donne son accord écrit ou présente des arguments en cas d’objections contre la candidature d’un membre⁶⁸⁵.

Quant à la commission d’accréditation, elle est composée de dix membres, formée des représentants des domaines éducatif et scientifiques, des employeurs, des étudiants, ainsi que de membres de l’administration publique. Le mandat du membre de la commission est de 3

⁶⁸⁴ VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.

⁶⁸⁵ ARMENIE. Centre national d’assurance qualité de l’enseignement supérieur. 2011. *Règlement de la constitution des groupes de l’expertise*. Décision n°14.1/[97088]-11 du Conseil d’administration du Centre, du 23 novembre 2011, Erevan, partie II. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի փորձագիտական խմբի ձևավորման կարգ: Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի հոգաբարձուների խորհրդի 2011 թվականի նոյեմբերի 23-ի N 14.1/[97088]-11 որոշում, մաս II].

ans. Le règlement de la commission ne prévoit pas une limitation de mandat, ni des quotas pour les représentants de différents domaines d'activités. Les candidatures des membres de la commission sont présentées par différentes organisations. La liste des membres est arrêtée par le Conseil d'administration de l'ANQA. Les décisions de la commission sont prises à la majorité simple⁶⁸⁶.

Le processus d'accréditation coordonné par l'ANQA est réalisé dans un délai d'un an après la réception de la demande de l'établissement. A la suite de la demande d'accréditation, à l'issue d'une semaine, un contrat de prestation de service est conclu entre l'ANQA et l'établissement d'enseignement supérieur. Pour réaliser son autoévaluation, l'établissement dispose 12 semaines.

A la décision sur l'acceptation du rapport d'autoévaluation, prise en 5 semaines, fait suite la communication à l'établissement de la liste des experts en charge de l'examen externe. La visite du groupe d'experts dure deux à sept jours. La première version du rapport d'expertise, élaborée dans un délai de deux semaines après la visite, est envoyée à l'établissement pour accord ou d'éventuelles suggestions. Dans un délai de 12 semaines après la présentation de la première version du rapport d'expertise, l'ANQA publie sur son site officiel les conclusions sur les résultats de l'accréditation institutionnelle ou du programme, et les décisions de la commission d'accréditation. La décision prise est ensuite communiquée au Ministère de l'éducation et de la science, qui rédige une attestation sur l'accréditation institutionnelle qui sera enregistrée dans le registre national d'accréditation.

Cette même organisation s'applique également lors d'accréditation des programmes, qui est accordée pour une durée de 5 ans.

Au cas où l'établissement d'enseignement supérieur préfère être accrédité (aussi bien au niveau de l'institution que des programmes) par une agence d'assurance qualité étrangère, il doit en informer l'ANQA, il s'agit d'une exigence nécessaire pour la future reconnaissance des résultats de cette accréditation et l'enregistrement dans le registre national. L'agence

⁶⁸⁶ ARMENIE. Centre national de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur. *Procédure de la constitution de la commission d'accréditation*. Décision n°14.1/[97088]-11 du Conseil d'administration du Centre, du 23 novembre 2011, Erevan. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի հավատարմագրման հանձնաժողովի ձևավորման ընթացակարգ: Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի հոգաբարձուների խորհրդի 2011 թվականի նոյեմբերի 23-ի N 14.1/[97088]-11 որոշում].

d'assurance qualité étrangère doit être membre de plein droit d'ENQA et inscrit au Registre européen des agences d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (EQAR).

7.3.2.4. Les conséquences de l'accréditation

Les conséquences de la mise en œuvre de l'accréditation sont d'abord liées aux objectifs politiques assignés à l'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien. Rappelons que les procédures d'assurance qualité arménien ont trois objectifs principaux qui sont les suivants⁶⁸⁷ : la reddition des comptes et la transparence, le contrôle et l'amélioration. Les mécanismes d'assurance qualité - l'accréditation dans le cas de l'Arménie - et l'utilisation de ces résultats constituent ainsi un moyen pour l'Etat pour sa politique de régulation de l'enseignement supérieur. Dans le système d'enseignement supérieur arménien, trois conséquences directes résultent de l'accréditation :

- l'allocation du financement public,
- la reconnaissance nationale et internationale des qualifications,
- la reconnaissance du marché de travail.

D'après le règlement sur l'accréditation institutionnelle et des programmes d'enseignement supérieur, le refus de l'accréditation institutionnelle engendre la cessation du financement public alloué à l'établissement, aussi bien pour l'enseignement, que pour la recherche. La conséquence du refus d'accréditation des programmes est également la cessation du financement pour l'enseignement. S'il s'agit d'un refus de l'accréditation du programme de « Bakalavre », le financement est arrêté pour les programmes de tous les niveaux d'enseignement⁶⁸⁸. Ce dispositif constitue, même si le financement public représente très peu dans les rentrées des établissements, un moyen puissant à la disposition de l'Etat arménien

⁶⁸⁷ ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. 2010. *Les critères, les standards et les lignes directrices pour l'assurance qualité dans le système d'enseignement professionnel en Arménie*, Erevan : ENQA, 2010, pp. 21-22. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամ, Հայաստանի մասնագիտական կրթության համակարգում որակի ապահովման ուղենիշներ, չափանիշներ և չափորոշիչներ, Երևան, ՈԱԱԿ, 2010թ. էջ. 21-22]. Accès Internet:

<http://www.anqa.am/am/Portals/0/GUIDELINES,%20CRITERIA%20AND%20STANDARDS.pdf>

⁶⁸⁸ ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le règlement de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnels et de leurs programmes en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du gouvernement, point 22.6. [Հայաստանի Հանրապետությունում մասնագիտական կրթական ծրագրերի իրականացնող ուսումնական հաստատությունների եվ դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման կարգ: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման հավելված, կետ 22.6].

pour influencer les établissements d'enseignement supérieur et les orienter dans la direction désirée. A titre d'exemple, par une décision du Gouvernement arménien, les seuils maximaux de frais de scolarité en fonction des résultats d'accréditation sont définis par niveau d'enseignement, constituant ainsi un instrument qui limite l'autonomie des établissements dans la fixation de leurs frais d'inscription⁶⁸⁹.

Les conséquences de l'accréditation en termes de reconnaissance des qualifications se manifestent de différentes manières. A titre d'exemple, l'admission dans les masters ou écoles doctorales est réservée aux diplômés des établissements accrédités. Est interdit le transfert d'un étudiant d'un établissement non accrédité vers les établissements accrédités. L'Etat a défini également des restrictions d'embauche dans les structures d'administration publique pour les diplômés des établissements d'enseignement supérieur non accrédités.

Quant à l'embauche dans le secteur privé, le code de travail ne prévoit pas de restriction en fonction du statut de l'établissement d'enseignement supérieur du diplômé. Cependant on observe une préférence du secteur privé pour les diplômés des établissements publics « traditionnels » d'enseignement supérieur.

⁶⁸⁹ ARMENIE. Gouvernement. 2015. *Sur la définition du seuil maximum des frais de scolarité selon les résultats d'accréditation et les degrés éducatifs*. Décision n° 163 du 19 février 2015 du Gouvernement. [Ըստ կրթական աստիճանների և հավատարմագրման արդյունքների՝ ուսման վարձի առավելագույն չափը սահմանելու մասին: ՀՀ կառավարության 2015թ. փետրվարի 19-ի թիվ 163-Ն որոշում].

Conclusion de la deuxième partie

Le modèle actuel de la gouvernance et de la régulation de l'enseignement supérieur arménien est conditionné par son histoire et les développements contextuels récents intervenus dans le pays, et dans le système d'enseignement supérieur en particulier.

La troisième république arménienne a hérité d'un enseignement supérieur soviétique qui se caractérisait avant tout par sa gratuité et une forte demande sociale conditionnée par un intérêt marqué pour l'éducation, qui a été cultivé tout au long de l'histoire du pays et soutenu grâce à la politique éducative soviétique. En même temps, malgré les progrès réalisés en termes d'alphabétisation, d'élargissement de l'accès aux études supérieures et à la préparation des spécialités nécessaires au pays, le système d'enseignement supérieur soviétique avait plusieurs limites : la difficulté de satisfaire la demande sociale croissante, l'abaissement de la qualité de l'enseignement conditionnée par les approches de la planification centralisée orientée vers des résultats quantitatifs, le contrôle idéologique excessif sur le processus d'enseignement et d'apprentissage par l'Etat et le parti communiste, et etc.

Selon les orientations et les objectifs des réformes du secteur de l'enseignement supérieur arménien, nous avons regroupé les développements récents contextuels et structurels des trois dernières décennies dans leurs trois grandes étapes. Pendant les dix premières années à la suite de l'indépendance, l'action de l'Etat était orientée vers la préservation du système et vers la création d'un nouveau cadre juridique pour sa régulation. Face à la demande sociale pour l'enseignement supérieur, nous avons observé alors une diversification de l'offre assortie de places payantes, de nouveaux services en termes de nouveaux programmes et de mode d'enseignement, notamment l'enseignement privé. Avec l'adoption de la loi-cadre sur l'éducation en 1999, les objectifs, les principes de l'organisation et de la gestion de l'enseignement supérieur, ainsi que ceux de l'autonomie et de la liberté académiques des établissements d'enseignement supérieur ont été définis. Sur la base de cette loi-cadre, l'ensemble des développements juridiques et institutionnels ultérieurs ont permis de stabiliser le système d'enseignement supérieur arménien et ont servi comme bases pour la mise en place progressive d'un nouveau système d'enseignement supérieur. En même temps, nous avons constaté la préservation des approches et des outils du contrôle centralisé de l'enseignement supérieur, aussi bien au niveau du système que dans les établissements d'enseignements supérieur. En ce sens, et nous le voyons notamment à travers l'analyse des référentiels

éducatifs généraux (cf. annexe n° 2) et celui par spécialité (cf. annexe n°3), qui servent de bases pour l'application des principaux instruments de la régulation d'Etat comme l'octroi de la licence de fonctionnement, que l'évaluation et le contrôle de la qualité de la préparation des spécialistes, ainsi que l'accréditation d'Etat des établissements et des programmes d'enseignement supérieur, ont été mis en place .

Au fur et à mesure de l'ouverture internationale de l'Arménie et sous l'influence des développements internationaux dans le domaine de l'enseignement supérieur, notamment l'évolution européenne, les orientations des réformes du secteur et le mode de sa régulation se modifiaient. La seconde grande étape de l'enseignement supérieur arménien se caractérise ainsi par l'établissement d'un nouveau système d'enseignement supérieur orienté et structuré par les engagements de l'Arménie dans le cadre du Processus de Bologne. Ainsi, en parallèle du renforcement du cadre légal du secteur, à partir de l'année académique 2005-2006 l'enseignement supérieur est désormais organisé en deux cycles, et l'introduction d'un système d'accumulation et de transfert des crédits académiques obligatoire. Cette réforme a été réalisée dans tous les établissements publics à partir de l'année académique 2007-2008. Pour contribuer à la reconnaissance des qualifications, le supplément de diplôme, a été introduit. Avec l'établissement en 2008 du Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (ANQA) une base institutionnelle pour l'application des exigences du Processus de Bologne en matière d'assurance qualité a ainsi été créée, et etc.

Cette étape se caractérise également par les premières expériences de l'application des nouveaux instruments de régulation comme l'octroi de la licence de fonctionnement et l'accréditation. Force est de constater que les procédures de la licence et de l'accréditation ont été réalisées malheureusement avec plusieurs défauts, ce qui a abouti à la création d'un grand nombre de petits établissements privés d'enseignement supérieur, qui bénéficiaient de la licence d'Etat de fonctionnement et de l'accréditation. Aucun établissement public d'enseignement supérieur n'a obtenu l'accréditation, malgré l'obligation d'accréditation stipulée dans l'article 42 de la loi-cadre sur l'éducation. Nous considérons que cette première expérience a créé un environnement défavorable à l'évaluation de la qualité et a alimenté la méfiance à l'égard de l'accréditation d'Etat, censée pourtant garantir la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur.

Les développements intervenus dans l'enseignement supérieur arménien à partir 2011, à la suite de l'adoption du programme d'Etat de développement de l'éducation, avaient pour objectifs le renforcement du système de l'enseignement supérieur et du système de son

assurance qualité, ainsi que son intégration dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Plusieurs documents juridiques d'une importance particulière pour le développement de l'enseignement supérieur arménien et le renforcement du système externe d'assurance qualité ont été adoptés, comme le règlement de l'accréditation des établissements et des programmes d'enseignement supérieur, le règlement portant sur les critères d'accréditation, la stratégie du financement de l'enseignement supérieur, et etc. Nous constatons cependant qu'en pratique, lors de la réalisation du programme d'Etat de développement de l'éducation dans le secteur de l'enseignement supérieur, un progrès a été enregistré essentiellement dans les domaines liés aux exigences du Processus de Bologne. Un progrès qui a été « récompensé » par la tenue de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur des états signataires du Processus de Bologne en mai 2015, à Erevan, comme constituant une finalité symbolique de l'étape actuelle de l'évolution de l'enseignement supérieur arménien depuis 2011.

L'introduction et l'application des principes du Processus de Bologne n'ont pas cependant permis de résoudre les défis de l'enseignement supérieur arménien. De nombreux défis, comme le niveau élevé de la corruption, l'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur, le faible niveau de la performance et de l'efficacité du secteur - manifesté par l'âge moyen élevé du personnel académique, un mauvais management administratif et pédagogique, le maigre financement public, des supports et des conditions matérielles vieillies, ainsi que des modes et des programmes d'enseignement inadaptés et peu innovants - persistent dans l'enseignement supérieur en Arménie.

Les entretiens avec des experts arméniens du domaine de l'enseignement supérieur et l'enquête réalisée auprès des enseignants (cf. annexe n°10), comme l'analyse de l'évolution de l'enseignement supérieur arménien durant les trois dernières décennies, ses caractéristiques et ses défis actuels, nous permettent de conclure que le développement de l'enseignement supérieur a été essentiellement guidé par l'héritage de la période soviétique et les exigences du Processus de Bologne, au lieu d'être conduits par une vision ou une stratégie nationale cohérente, traduite dans une politique publique appliquée à l'enseignement supérieur en lien avec les priorités et les enjeux nationaux. Pour reprendre l'expression d'une experte qui a participé à l'entretien :

« Quel est le but de notre éducation ? Quelle est la vision de notre système d'enseignement supérieur ? Personne n'a les réponses à ces questions en Arménie. »

Nous ne savons pas quelle est notre vision de l'enseignement supérieur, à part le fait que nous avons écrit dans le plan stratégique que nous devons nous intégrer à l'Europe - ce qui n'est pas une vision en soit mais est simplement un objectif général, qui est transformé en une stratégie – qu'est-ce qui a été écrit, rien. Il ny 'a rien dans notre plan stratégique ».

Certes, sous l'influence des principes du Processus de Bologne et de ceux du fonctionnement du marché en termes de financement de l'enseignement supérieur au moyen des frais de scolarité, l'autonomie des établissements a été considérablement élargie. Cependant cette autonomie peut être caractérisée par l'expression « les mains libres, mais les pieds liés », qui se manifeste dans les limitations de l'application de l'autonomie substantive et de l'autonomie procédurale. Ainsi, l'autonomie substantive des établissements est surtout entravée par l'application des référentiels éducatifs d'Etat. Ils reprennent l'esprit du modèle soviétique d'organisation et de contrôle du processus éducatif dans les établissements d'enseignement supérieur et n'ayant aucun rôle, ils sont incompatibles avec le cadre national des qualifications éducatives et ils rendent son application impossible. En termes d'autonomie procédurale, les activités des établissements d'enseignement supérieur sont orientées et limitées à cause de la trop grande politisation des conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur publics, qui entrave considérablement l'autonomie institutionnelle, la gestion et l'administration efficace de l'établissement.

Nous constatons que ces deux aspects rendent la régulation de l'enseignement supérieur arménien proche de celle du modèle d'un contrôle d'Etat, « neutralisant » les effets de la large autonomie dont bénéficient les établissements arméniens d'enseignement supérieur, limitant ainsi l'implication des milieux professionnels dans l'enseignement supérieur et freinant le développement du secteur.

Dans ces conditions, pour reprendre l'expression des experts de l'enseignement supérieur interrogés : « *il faut changer l'ancienne logique de la régulation de l'enseignement supérieur, qui par définition n'est pas compatible avec les nouvelles approches* ». En termes de régulation du domaine des programmes d'enseignement, notre analyse va dans le sens de ces experts, qui sont unanimes pour dire que le rôle régulateur de l'Etat doit seulement consister en une définition d'un cadre global de fonctionnement, des objectifs et des priorités à atteindre, laissant le soin du développement de leurs contenus et des modalités de leur organisation aux établissements d'enseignement supérieur. Il est donc nécessaire de disposer d'outils, permettant, d'un côté, aux décideurs et aux responsables des établissements

d'enseignement supérieur et aux enseignants d'élaborer et d'organiser les programmes sans limitation de leur autonomie et de leur liberté académique, et de l'autre côté, à l'Etat d'appliquer efficacement les instruments de régulation comme le cadre national de qualifications et l'accréditation des programmes.

A la suite de notre recherche et résultant des concertations que nous avons menées avec les responsables du Ministère de l'éducation et de la science, nous proposons de changer l'ancienne approche de l'élaboration des programmes et de l'organisation du processus d'enseignement à l'aide de nouveaux dispositifs, qui sont en lien avec le cadre national des qualifications éducatives et compatibles avec l'esprit européen dans ce domaine. Il s'agirait d'abord d'introduire à la place du référentiel général éducatif d'Etat des cadres nationaux pour les formations en licence et master (cf. annexes n° 5 et 6). Fortement inspirés des expériences française et britannique, ces cadres nationaux pour les formations du premier et du deuxième cycles de l'enseignement supérieur auront ainsi pour objet de préciser les règles relatives à l'organisation des diplômes nationaux de licence, licence spécialisée et master.

Définissant les objectifs, les résultats d'enseignement et l'apprentissage en termes de qualifications, les conditions d'accès et l'organisation des études, ainsi que des stages, nos projets ont également pour objectifs de servir comme instruments de régulation du service fourni et de l'assurance qualité des programmes par l'Etat, tout en contribuant à l'autonomie et à la flexibilité des établissements, ainsi qu'à l'innovation de l'offre de l'enseignement supérieur, aussi bien en termes de contenu, que dans la forme du service fourni. A titre d'exemple d'innovations qui peuvent être immédiatement apportées, le projet de cadre national des formations propose une typologie des masters et une admission directe en deuxième année de master, ce qui n'existe pas actuellement dans le système d'enseignement supérieur. De la même manière, par l'application du projet de cadre national pour les formations en licence, il est proposé de passer progressivement à un enseignement en trois ans, permettant ainsi aux étudiants d'obtenir le diplôme de licence en 3 ans sur la base d'une formation désormais de 12 ans dans les lycées arméniens, leur permettant d'économiser des frais de scolarité pour une année et de commencer leurs activités professionnelles plus tôt, ce qui n'est pas négligeable dans les conditions économiques actuelles. L'organisation en trois ans de l'enseignement supérieur en licence contribuera en même temps à une comparaison possible des diplômes de licence arménien avec les diplômes européens et à l'internationalisation de l'enseignement supérieur arménien.

Sur les bases de ces cadres nationaux de formations, un référentiel national pour chaque spécialité conformément à la nomenclature de l'enseignement supérieur sera élaboré, définissant ce que le diplômé d'une formation de licence ou de master de la spécialité concernée doit posséder en termes de connaissances, compétences et capacités. Ces propositions définissent également les conditions de base de l'organisation du processus d'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. A titre d'application concrète, nous présentons dans l'annexe n° 8 le projet du « Référentiel national de l'enseignement supérieur en Licence pour la spécialité « Gestion ». Il convient de noter que la Division de l'enseignement supérieur et postuniversitaire du Ministère de l'éducation et de la science, chargée depuis 2011 d'actualiser les référentiels éducatifs d'Etat, a manifesté son intérêt pour organiser des concertations avec les parties prenantes sur la base de nos projets de textes et pour les proposer ensuite à leur adoption par le gouvernement.

L'adoption et l'application progressive de cadres nationaux pour les formations en licence et en master, ainsi que les nouveaux référentiels nationaux selon les spécialités, permettront à l'ANQA d'appliquer l'approche de la qualité « conformité aux objectifs visés » adoptée. Notons cependant, que cette approche est en contradiction avec les dispositifs juridiques appliqués au domaine d'assurance qualité. L'étude du système d'assurance qualité nous a permis ainsi de constater les contradictions qui existent entre la loi-cadre sur l'éducation, celle sur l'enseignement supérieur et le règlement de l'accréditation institutionnelle et des programmes, dues au manque d'une vision et d'une politique cohérente et appropriée par les principales parties prenantes quant aux buts, objectifs et mécanismes, ainsi qu'aux conséquences relatives à l'assurance qualité externe. Ceci affecte globalement l'efficacité de la politique et du mécanisme d'assurance qualité, notamment en ce qui concerne l'accréditation des programmes d'enseignement supérieur.

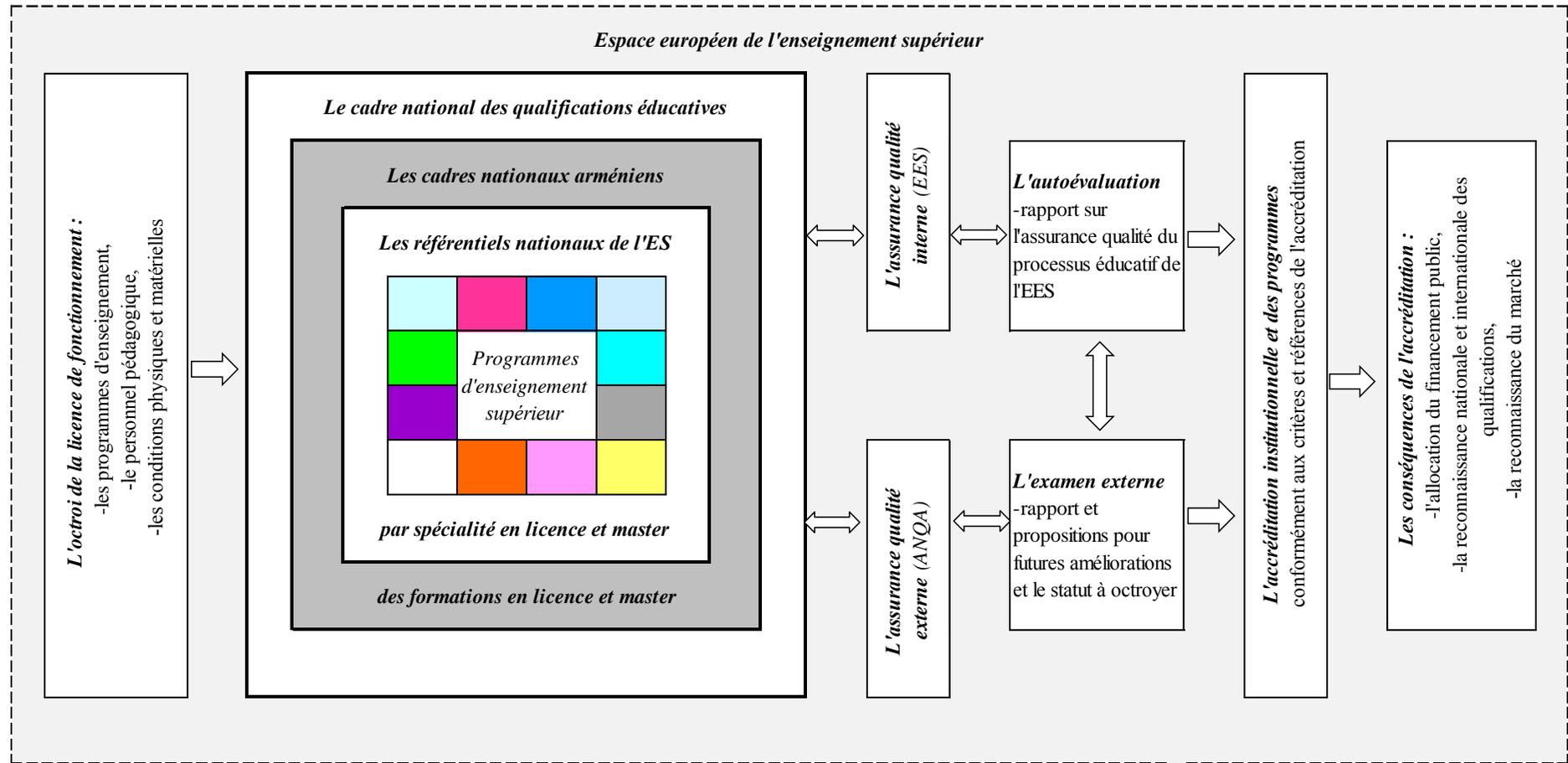
Les experts que nous avons interrogés étaient d'accord sur l'idée que l'obtention d'une licence d'opérer en tant qu'établissement d'enseignement supérieur ne devrait pas simplement concerner les aspects liés aux conditions d'existence, mais aussi la qualité et le contenu de l'enseignement, sachant que les liens entre le cadre national de qualifications, la procédure de licence et l'assurance qualité ne sont pas encore explicites. Dans cette optique, les cadres nationaux des formations et le référentiel par spécialité proposés peuvent servir comme base pour l'élaboration des programmes d'enseignement en amont, pendant l'octroi de la licence de fonctionnement, tout en contribuant à la diversité des programmes d'enseignement, ce que nous avons fait apparaître en utilisant différentes couleurs sur le schéma n° 23. Les cadres

nationaux de formations en licence et master serviront également en aval du processus d'assurance qualité, lors de l'application des procédures d'assurance qualité interne et externe pour l'évaluation de la qualité de la fourniture des programmes à travers l'autoévaluation et l'examen des experts.

Afin de rendre la politique d'assurance qualité plus efficace, nous proposons que la procédure d'octroi de la licence de fonctionnement fasse partie d'un cadre national d'assurance qualité plus cohérent et global, regroupant les cadres nationaux de formations en licence et master, le cadre national des qualifications éducatives, les systèmes d'assurance qualité interne et externe, sachant que l'ensemble de ces dispositifs sont sous l'influence des dispositifs et des développements de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (cf. schéma n° 23).

Nous considérons que lier la procédure de l'octroi de la licence en évaluant certaines de ses conditions lors de l'accréditation institutionnelle, peut tout d'abord rendre la procédure de la licence plus efficace. En effet, en « externalisant » ainsi l'évaluation de ces conditions grâce à la présence d'experts internationaux dans le groupe d'examen externe lors de l'accréditation, l'Etat peut rendre la régulation de l'enseignement supérieur, à l'aide de l'octroi de la licence de fonctionnement, plus efficace, en éliminant les éventuelles subjectivités d'application de la procédure liées à la petite taille du pays. Deuxièmement, la reprise des conditions de la procédure de la licence d'Etat de fonctionnement permettra d'appliquer, lors de l'accréditation, des critères et éventuellement des indicateurs qualitatifs, et ainsi rendre à l'évaluation sa qualité la plus pertinente.

Schéma n ° 23 – Le projet d'un cadre national d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur arménien



Conclusion

Notre recherche a exploré, en se référant à l'expérience internationale en matière de gouvernance, de qualité et d'assurance, l'évolution de la gouvernance et de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien post-soviétique. Notre thèse apporte ainsi sa contribution à une meilleure compréhension de la gouvernance, des mécanismes de la régulation d'Etat dans l'enseignement supérieur arménien et de l'assurance de sa qualité. Nous les résumons en trois points.

Le premier apport de notre thèse réside dans le fait qu'elle propose, en sollicitant la littérature française et anglo-saxonne spécialisée à l'appui, une compréhension de plusieurs modèles et approches, mettant en avant les forces en présence, les structures, les relations, ainsi que les processus qui interviennent dans la gouvernance de l'enseignement supérieur. Etudiés selon le contexte et la politique publique appliquée, ainsi qu'au regard des changements structurels et conceptuels qui sont les résultats de récents développements intervenus dans les systèmes d'enseignement supérieur de différents pays, ces écrits abordent une grande diversité de points de vues, d'approches et d'instruments au service de la régulation du secteur de l'enseignement supérieur par l'Etat. Dans cette optique, surtout compte tenu de l'essor de l'évaluation et de l'assurance qualité comme moyen de régulation par l'Etat, notre contribution en termes d'analyse de l'expérience internationale, portant d'un côté sur la conceptualisation et l'opérationnalisation de la qualité et de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et, de l'autre côté, sur la politique de l'assurance qualité au service de la régulation étatique de l'enseignement supérieur, est particulièrement probante pour le système d'enseignement supérieur arménien, où est observée une tendance en faveur du passage d'un modèle de contrôle d'Etat vers celui de la supervision par l'Etat.

Le deuxième apport de cette thèse est de proposer, en application de l'expérience internationale, une étude de l'évolution et des réalités de l'enseignement supérieur arménien en termes de gouvernance et d'assurance qualité.

D'une part, à travers la compréhension du poids de l'héritage de l'enseignement supérieur arménien soviétique et des effets des développements contextuels récents intervenus dans le secteur, sont abordés les traits saillants de l'évolution du système d'enseignement supérieur,

afin de mieux appréhender les caractéristiques et les défis du secteur et de saisir le contexte où la gouvernance et la régulation, ainsi que l'assurance qualité sont développées et mises en place actuellement.

D'autre part, tout au long de notre travail, sont analysées les évidences de l'influence et des orientations de la régulation supranationale de l'enseignement supérieur dans le cadre du Processus de Bologne, en particulier dans le domaine de l'assurance qualité, à travers l'application de l'ensemble de ces principes. Nous constatons que toutes les réformes structurelles et juridiques intervenues dans le système d'enseignement supérieur ont été inspirées en répondant aux exigences de l'Arménie dans le cadre du Processus de Bologne, rendant l'intégration à l'Espace européen d'enseignement supérieur comme la seule solution ou vision stable et mise en œuvre durant les dix dernières années.

Enfin, nous constatons que, malgré les progrès enregistrés dans plusieurs domaines (le maintien et le développement quantitatif du secteur en dépit de la baisse drastique du financement public, l'introduction des règles du marché en termes des places payantes, l'octroi aux établissements d'enseignements supérieur d'une large autonomie statutaire, etc.), les opportunités offertes par les changements sous l'impulsion du Processus de Bologne, n'ont pas abouti aux solutions nécessaires pour faire face aux défis du secteur, notamment ceux en matière d'élaboration et de fourniture de programmes d'enseignement supérieur innovants, adaptés aux réalités socio-économiques actuelles. Dans cette optique, les référentiels éducatifs d'Etat avec leur esprit soviétique dans le contrôle du contenu et des programmes d'enseignement supérieur sont maintenus, ce qui entrave l'autonomie et la liberté académique des enseignants et des établissements, rendant la régulation et l'assurance, ainsi que l'amélioration de la qualité des programmes inefficaces. En même temps, force est de constater que, en dépit d'une grande autonomie formellement octroyée, les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas en mesure d'en bénéficier à cause du niveau très élevé de la présence des représentants des structures étatiques dans leurs conseils d'administration...

Le troisième apport de notre thèse consiste en une série de propositions et d'outils, permettant, d'un côté, aux décideurs et aux responsables des établissements d'enseignement supérieur, ainsi qu'aux enseignants, d'élaborer et d'organiser les programmes sans limitation de leur autonomie et de leur liberté académique, et de l'autre côté, à l'Etat d'appliquer efficacement les instruments de régulation comme le cadre national de qualifications éducatives et l'accréditation des programmes. Plus concrètement, en lien avec l'analyse de la

littérature spécialisée, ainsi que celle des résultats des entretiens conduits auprès d'experts arméniens d'enseignement supérieur et considérant les particularités du pays, les impératifs de son intégration européenne et au regard de notre expérience, et très soucieux de suggérer des mesures susceptibles d'être mise en œuvre, nous proposons :

1. Des projets rédigés, dans leurs détails, de « Cadre national arménien des formations en licence » et de « Cadre national arménien des formations en master » qui précisent les règles relatives à l'organisation des diplômes de licence, licence spécialisée et master, définissant les objectifs, les résultats d'enseignement et l'apprentissage en termes de qualifications, conformément au cadre national des qualifications éducatives, les conditions d'accès et l'organisation des études, et etc. (cf. annexes n° 5 et 6). Ces textes sont destinés à remplacer les référentiels éducatifs d'Etat actuels et à servir d'étape intermédiaire entre le cadre national des qualifications et le programme d'enseignement par spécialité concernée,
2. Le projet de « Cahier des charges des stages des formations en licence et master » pour l'organisation et l'accompagnement des stages, très novateur car consistant en une première initiative en vue d'une approche précise de l'organisation, du suivi et de l'évaluation de stages, destinée à remplacer la démarche héritée de l'époque soviétique, lorsque c'est l'établissement d'enseignement supérieur qui définit la mission de stage de l'étudiant dans l'entreprise ou toute autre structure,
3. Le projet de « Référentiel national de l'enseignement supérieur en Licence pour la spécialité « Gestion » (cf. annexe n° 8), conçu comme un exemple d'application pratique du Cadre national arménien des formations en licence, pour une spécialité donnée,
4. L'élaboration progressive, conformément aux cadres nationaux arméniens des formations en licence et master, de nouveaux programmes d'enseignement selon le domaine et la spécialité d'enseignement supérieur concernés,
5. L'introduction, au fur et à mesure des changements de programmes d'enseignement, conformément au Cadre national arménien des formations en licence, d'un enseignement supérieur de premier cycle en 3 ans,
6. Une typologie des masters à introduire dans le système d'enseignement supérieur en Arménie conformément au Cadre national arménien des formations en master,
7. Un nouveau cadre d'assurance qualité liant la procédure d'octroi de la licence d'Etat de fonctionnement avec ses autres composantes, notamment avec l'accréditation.

Les réformes structurelles arméniennes réalisées dans le cadre du Processus de Bologne ont créé des conditions appropriées, comme la mise en place du cadre national des qualifications éducatives, le système d'ECTS, l'optimisation du nombre de spécialités et de mentions, les référentiels et les critères d'accréditation, etc., pour le développement d'un enseignement supérieur moderne. Les cadres nationaux arméniens des formations en licence et master, tels qu'envisagés, serviront de chaînons manquants pour compléter le nouveau cadre de régulation et d'assurance qualité proposé, entre le cadre national de qualifications et les procédures d'assurance qualité. Ils serviront ainsi de moyens adaptés à la régulation étatique, tout en permettant de « libérer les pieds » des établissements arméniens d'enseignement supérieur en termes de réalisation efficace de leur autonomie substantive, et pour garantir l'innovation et la diversité pédagogique au sein du système.

L'application de ces propositions et de ces outils, issus de notre recherche, nécessite d'abord une concertation étroite entre les principales parties prenantes de l'enseignement supérieur, ce qui est déjà prévu à l'initiative du Ministère de l'éducation et de la science. Ensuite, des travaux d'harmonisation des documents officiels seront nécessaires, notamment en ce qui concerne les règlements portant sur la régulation et l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Arménie, afin de rendre les nouveaux dispositifs cohérents avec la législation en vigueur et ainsi permettre leur application de manière efficace.

Quant aux perspectives offertes par notre thèse pour une recherche ultérieure, à la suite de la mise en place des cadres nationaux arméniens de formations en licence et master, une étude relative à l'évaluation de la qualité, qui sera centrée sur les résultats de l'enseignement supérieur, à l'instar de l'initiative AHELO de l'OCDE⁶⁹⁰, est envisagée pour l'avenir.

⁶⁹⁰ AMARAL, A. 2014. Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) : An OECD Feasibility Study. In : Amaral, A; Rosa, J. M. 2014. *Quality Assurance in Higher education. Contemporary Debates*. Palgrave Macmillan, 2014.

Bibliographie

Ouvrages généraux

1. AGULHON, C. ; CONVERT, B. ; GAYRAUD, L. 2010, *La professionnalisation de l'université : levier pour un changement de modèle universitaire ?*, Rapport pour le contrat ANR PROFSUP, mars, 25 p.
2. AGULHON, C. ; CONVERT, B. et al. 2012, *La professionnalisation : Pour une université « utile » ?*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation », série Enseignement supérieur.
3. AGULHON, C. 2011. *Licences et masters professionnels, des diplômes nationaux ?* In: F. Maillard, *La prise en compte de l'emploi et de l'insertion professionnelle dans la définition des diplômes : effets et paradoxes*, Rennes, PUR.
4. ALEKSANYAN, H. *Les cas de corruption dans le système d'éducation d'Arménie et les voies de leur prévention..* Erevan, 2007.[Հ. Ալեքսանյան, Կոռուպցիոն երևույթները Հայաստանի կրթական համակարգում և դրանց կանխարգելման ուղիները, Երևան, 2007].
5. AMUE, 2012. *Guide relatif au fonctionnement et à la gestion des universités*. Paris : Amue, octobre 2012.
6. ARMENIA. Ministry of Higher Education and Science. 1993. *Higher Education and Scientific Institutions of the Republic Of Armenia*. Foreign Relations Department Informative Bulletine, Yerevan, 1993.
7. BANQUE MONDIALE. 2003. *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Rapport de la Banque mondiale, 2003.
8. Bernard, C. 2011, « Université », In : P. Rayou et A. van Zanten (eds), *Les cent mots de l'Éducation*, Paris, PUF.
9. BRAY, M. 2012. *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?*, Erevan: Artur Grigoryan. [Բրեյ, Մ. Դիմակայում ստվերային կրթության համակարգին. Ինչպիսի պետական քաղաքականություն մասնավոր կրկնուսուցման յուրաքանչյուր դեպքում, Երևան, «Արթուր Գրիգորյան» Ա/Ձ, 2012].

10. CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL). Qualité [archive].
11. CLARK, B., 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU and Elsevier Science Ltd. (Issues in Higher Education Series XVI), Oxford.
12. DICTIONNAIRE DE FRANÇAIS LAROUSSE. Qualité.
13. ENCYCLOPEDIE SOVIETIQUE ARMENIENNE. *L'Arménie Soviétique*, vol. 13, Erevan : Encyclopédie arménienne, 1987. [Հայկական Սովետական Հանրագիտարան, 2010. Սովետական Հայաստան. Երևան, Հայկական ահնրագիտարան, հատոր 13, 1987].
14. EQAR. 2015. *Quality Assurance Agencies Registered on EQAR*.
15. EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
16. EUROPEAN TRAINING FOUNDATION, 2013. *Migration and skills in Armenia. Results of the 2011/2012 migration survey on the relationship between skills, migration and development*. ETF: 2013.
17. EURYDICE, 2011. *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: financement et dimension sociale*. Bruxelles : Eurydice.
18. GURI-ROSENBLIT S. ; SEBKOVA H. ; TEICHLER U. 2007. Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*, Volume 20, Number 4, December 2007.
19. GZOYAN, A. 2003. *Université de Tatev*. Erevan : Zangak, 2003. [Գզոյան Ա., Տաթևի համալսարանը, Երևան, Զանգակ, 2003].
20. HEYNEMAN, S. 2006. *La mondialisation de l'enseignement supérieur*. eJournal USA - Dossiers mondiaux, Bureau des programmes d'information internationale du département d'État des États-Unis.
21. KHACHERYAN, L. 1973. *L'Université de Gladzor*. Erevan : Luys, 1973. [Խաչերյան Լ., Գլաձորի համալսարանը, Երևան, Լույս, 1973].
22. MAMIKONYAN, F. ; MIRZOYAN, S. ; MANOUKYAN, L. ; (ed) *et al.* 1995. *Université d'Erevan 1918-1920. Recueil de documents*. Erevan : Edition d'Université

- d'Etat d'Erevan, 1995, Vol. 81. [Երևանի համալսարան 1918-1920թթ.: Վավերագրերի ժողովածու: հ.81].
23. MANUKYAN, B. 1997. *Le rôle des universités de Petersburg et de Moscou dans la formation des intellectuels arméniens*. Résumé de Thèse. Erevan, 1997. [Մանուկյան Բ., Պետերբուրգի և Մոսկվայի համալսարանների դերը հայ մտավորականության պատրաստման գործում, Սեդմագիր, Երևան, 1997].
 24. Michel Vigezzi, M. ; TRIBY, E. et al. 2001. Questions pour repenser l'activité évaluative dans la société. In : Figari, G. ; Achouche, M. 2001. L'activité évaluative réinterrogée Regards scolaires et socioprofessionnels, De Boeck Supérieur : 2001.
 25. MUSSELIN, C. 2001. *La longue marche des universités françaises*. Paris : Press universitaire de France.
 26. NATIONAL STATISTICAL SERVICE OF ARMENIA. 2013. *Social snapshot and poverty in Armenia*, Yerevan: 2013.
 27. OCDE, 2003. *Analyse des politiques d'éducation*. Paris : OCDE.
 28. OCDE, 2008. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – volume 1 : démographie*. Paris : OCDE : 2008.
 29. OCDE. 1998. *Redéfinir l'enseignement tertiaire*, Paris : OCDE, 1998
 30. OFFICE QUEBECOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Le grand dictionnaire terminologique*.
 31. PIRSING, R. 1974. *Zen and the art of motorcycle maintenance : An inquiry into values*. New York.
 32. SALMI, J.; HAUPTMAN, A. 2006. Ressource allocation mechanisms in tertiary education: a typology and an assesement. In : *Global University Network for Innovation, GUNI. Higher education in the world 2006 : the financing of universities*. GUNI series on the social commitment of universities. New York: Palgrave Macmillan.
 33. SANYAL, B.; MARTIN M. 2006. Financing higher education: international perspectives. In : *Global University Network for Innovation, GUNI. Higher education in the world 2006 : the financing of universities*. GUNI series on the social commitment of universities. New York: Palgrave Macmillan.
 34. TRANSPARENCY INTERNATIONAL. 2011. *Corruption Perceptions Index 2011*.

35. UNDP. 2006. *Corruption perception in Armenia 2006*. Yerevan : UNDP, 2006.
36. UNESCO, 1995. *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Paris. UNESCO.
37. WERNER, H.; LUC, W. 1999. *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*. Pergamon: IAU Press.
38. WORLD BANK. 2004. *Tertiary Education and Innovation Systems in Armenia*. Part II of the Country Policy Report, [s.i].
39. WORLD BANK. 2007. *Armenia Labor Market Dynamics*. Volume II: Main Report. Report No. 35361-AM, [s.i].
40. WORLD EDUCATION FORUM. *Achieving Education for All: Demographic Challenges*. 26-28 April 2000. Dakar, Senegal.
41. АБАКУМОВ, А. [и др.]. *Народное образование в СССР*. Общеобразовательная школа. Сборник документов, сост. Москва.
42. АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР. 1985. *Вопросы истории школы и педагогики на этапе зрелого социализма : сборник научных трудов*. Москва : 1985.
43. АЛЕКСАНИЯН А. З. Коррупция в общественно-политической жизни Армении. Сборник научных статей: “Правящая Элита и Системная Оппозиция в Современной России и за рубежом”. - *Журнал Поволжского Института Управления имени П. Столыпина*, Саратов, 2012.
44. АРМЯНСКОЙ ССР. 1982. *Народное хозяйство Армянской ССР: Юбилейный статистический сборник к 60-летию образования СССР*, Ереван, Айастан, 1982.
45. ГРУШИН Б. А. 2003. *Четыре жизни России в зеркале опросов общественного мнения: Очерки массового сознания россиян времен Хрущева, Брежнева, Горбачева и Ельцина: Жизнь 2*я: Эпоха Брежнева*. Часть 1. Москва : Прогресс, Традиция, 2003.
46. КОЗЛОВА, Н. 2005. Сцены из частной жизни периода «застоя»: семейная переписка // Н. Козлова. *Советские люди. Сцены из истории*. Москва : Европа, 2005.
47. КОНДАКОВА, М. (Ред.). 1986. *Образование в современном мире: состояние и тенденции развития*. Москва : 1986.

48. КОНСТАНТИНОВСКИЙ, Д. 1999. *Динамика неравенства в меняющемся обществе : ориентации в сфере образования*. Москва : Эдиториал УРСС.
49. КОНСТАНТИНОВСКИЙ, Д. 2000. *Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации в сфере образования (от 1960*х годов к 2000*му)*. Москва : Эдиториал УРСС, 1999.
50. КУМЕЛЬ, Л. 2003. Образование в эпоху Хрущева : «оттепель» в педагогике? // *Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре*, №28 (2/2003).
51. РУТКЕВИЧ, М. *Социология образования и молодежи : Избранное (1965–2002)*. Москва: Гардарики, 2002.
52. ЧУЙКИНА, С. 2006. *Дворянская память: «бывшие» в советском городе (Ленинград, 1920-30-е годы)*. СПб., С.-Петербурге : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2006.

Ouvrages spécialisés

1. AMARAL, A. 2014. Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) : An OECD Feasibility Study. In : Amaral, A; Rosa, J. M. 2014. *Quality Assurance in Higher education. Contemporary Debates*. Palgrave Macmillan, 2014.
2. AMARAL, A. 2014. Conclusion. In : AMARAL, A; ROSA, J. M. 2014. *Quality Assurance in Higher education. Contemporary Debates*. Palgrave Macmillan, 2014.
3. AMARAL, A. 2014. Where Are Quality Frontiers Moving to? In : AMARAL, A; ROSA, J. M. 2014. *Quality Assurance in Higher education. Contemporary Debates*. Palgrave Macmillan, 2014.
4. AMARAL, A. et al. 2012. Higher Education Reforms in Europe : A Comparative Perspective of New Legal Frameworks in Europe. Chapter 35 In : A. Curaj et al. (eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, Dordrecht Heidelberg New York London : Springer.
5. ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. 2009. *L'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Arménie : les approches élaborées par l'ANQA comme idées conductrices*, Erevan : ENQA, 2009.
[Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն

հիմնադրամ : Մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը Հայաստանում. ՈԱԱԿ-ի մշակած մոտեցումներ՝ առաջնորդող գաղափարներ].

6. ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. *Les approches stratégiques*.
7. ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. *L'internationalisation*.
8. BALAYAN, G. 2011. *Les problèmes de la garantie et réalisation du droit de l'enseignement supérieur*. Erevan : Lingva, 2011. [Բալայան Գ. Բարձրագույն կրթության իրավունքի երաշխավորման ու ապահովման հիմնախնդիրները, Երևան, Լինգվա, 2011].
9. BALME, P. et al. 2012. *L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2012.
10. BERDAHL, R. 2010. *Thoughts About Academic Freedom, Autonomy and Accountability*. Paper prepared for the Magna Charta Observatory Seminar, Istanbul, Turkey, November 2010.
11. BERNHARD, A. 2012. *Quality Assurance in an International Higher Education Area A Case Study Approach and Comparative Analysis*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, 2012.
12. BLACMUR, D. 2007. The Public Regulation of Higher Education Qualities : Rationale, Process, and OUTCOMES. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer.
13. BRENNAN, J. 1997. Autorité, légitimité et changement : la progression de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur. *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n°1, mars 1997.
14. BUDAGHYAN, A. ; HARUTYUNYAN, K. ; et al. *Reformes in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan : Tigran Mets, 2015.

15. CENTER FOR HIGHER EDUCATION POLICY STUDIES. 2008. *Formulating the Financing Principles and Exploring Alternative Financial Mechanisms for Armenian Tertiary Education*. Report prepared for the World Bank, CHEPS, June 2008.
16. ČIŽAS, A. 1997. L'évaluation de la qualité dans les petits pays : problèmes et approche lituanienne. *Gestion de l'enseignement supérieur*, Mars 1997.
17. CLARK, B. 1983. *The Higher Education System*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
18. COLET REGE, N, 2005. Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université, *Revue académique électronique*.
19. DAVID, D. 2003. Le paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, no2, 2003, p. 337 à 352. Accès Internet:
20. DAVID, D. 2003. *The regulation of Academic Quality : An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States*. Public Policy of Academic Quality Research Program Background paper. Accès Internet:
21. DE BOER, H., ENDERS, J ; et SCIMANK, U. 2008. Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries. In : N. C. Soguel and P. Jaccard (eds.), *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht : Springer.
22. DILL, D.; BEERKENS, M. (ed.). 2010. Reflections and Conclusions. In: David, D; Beerkens, M. *Public Policy for Academic Quality. Analyses of Innovative Policy Instruments*. Higher Education Dynamics, Volume 30, Dordrecht Heidelberg London New York : Springer, 2010.
23. EL-KHAWAS, E.; DEPIETRO-JURAND, R.; HOLM-NIELSEN, L. 1998. *Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur : Progrès récents et défis à venir*. Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, Paris, 5 - 9 octobre 1998. Paris.
24. EQF Advisory Group, 2010. Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF. Documents agreed by the EQF Advisory Group, 2010.
25. EWELL, P.T. 1999, cité par KIS, V. 2005. *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris : OECD.

26. FAVE-BONNET, M-F, éd. 2010. *Evaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris L'Harmattan, 2010.
27. FRAZER, M. 1992. Quality Assurance in Higher Education. In Craft, A. *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991*. The Falmer Press, 1992.
28. GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI). 2007. *Higher education in the world 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?*. GUNI series on the social commitment of universities. New York: Palgrave Macmillan.
29. GOEDEGEBUURE, L. et al. *Higher Education Policy in International Perspective: An Overview. Higher Education policy : An international Comparative Prespective*. New York : Pergamon Press, 1994.
30. GORGA, A. 2012. Usages de la qualité dans l'enseignement supérieur. In : CHARLIER, J-E. ; CROCHE, S. ; LECLERCQ, B. 2012. *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Paris : Harmattan-Academia, 2012.
31. GREEN, D. 1994. What is Quality in Higher Education ? Concepts, Policy and Practice. In : Green, D. *What is Quality in Higher Education ?* (p. 3-20). Buckingham and Bristol: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
32. HALLAK, J.; POISSON, M. 2007. *Corrupt schools, corrupt universities : what can be done ?* Paris : IIEP, 2007.
33. HAROUTOUNYAN K.; DAVTYAN N. 2006. *Education in Armenia*. Yerevan: Edit Print, 2006.
34. HARVEY, L. 2004. The Power of Accreditation : Views of Academics. In : Di Nauta, P. ; Omar, P-L. ; Schade, A. ; Scheele J. P. (eds.), *Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives*. ENQA Workshop Reports 3. Helsinki : ENQA.
35. HARVEY, L. 2004-15. *Analytic Quality Glossary*.
36. HARVEY, L. 2006. *Understanding quality*. Final draft of paper published as Harvey, L., 2006, '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.

37. HARVEY, L., 2002. *Quality assurance in higher education : some international trends*. Higher Education Conference, Oslo 22-23 January 2002.
38. HARVEY, L., 2006, Understanding quality. In: Froment, E. et al. (Eds.): *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. Brussels: EUA/Berlin: Raabe. B 4.1-1.
39. HARVEY, L., 2007. *Epistemology of quality*. Paper presented at the Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Toronto, April, 2007.
40. HENDRIKS, B. 2008. Regional integration process and their dynamics for external quality assurance : what can other regions learn from the Bologna Process ?. In : Hernes, G. ; Martin, M. *Accreditation and the global higher education market*. IIEP Policy Forum No. 20. Paris : IIEP, 2008.
41. HIRSCH, W.; WEBER, L. (eds.) (2001) *Governance in Higher Education. The University in a State of Flux*, cité dans Eurydice. 2008. *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe Politiques, structures, financement et personnel académique*. Bruxelles : Eurydice.
42. INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'EDUCATION, 2011. *Assurance qualité externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur*, Module 1, Paris : IIEP, 2011.
43. KIS, V. 2005. *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris.
44. MACARIE-FLOREA, M. 2010. Maturation et disparition d'un dispositif d'évaluation: le Comité National d'Evaluation (CNE). In FAVE-BONNET, M-F. 2010. *Evaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris : L'Harmattan, 2010.
45. MARAL, A. 2014. European Trends in Quality Assurance: New Agendas beyond the Search for Convergence. In : AMARAL, A; ROSA, J. M. 2014. *Quality Assurance in Higher education. Contemporary Debates*. Palgrave Macmillan, 2014.
46. MARTIN, M. ; STELLA, A. 2007. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. IIEP, Principes de la planification de l'éducation-85. Paris : UNESCO-IIEP.
47. MARTIN, M. ; STELLA, A. 2009. *Assurance qualité externe : guide pour les managers d'enseignement supérieur*. Erevan : Institut national de l'éducation.

48. MATEI, L. ; IWINSKA, J. ; GEVEN, K. 2013. *Higher Education in Armenia Today: a focused review*. Report for the Open Society Foundation Armenia, Higher Education Observatory is an initiative at Central European University, Budapest : 2013.
49. MISPELBLOM, F. 1995. *Au-delà de la qualité Démarche qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris : Syros, La collection «Alternatives sociologiques».
50. MUSSELIN, C. 1999. State/University Relations and How to change them. In : M. Henkel et B. Little, *Changing relationships between Higher Education and the State*, Londres : Jessica Kingsley Publishers.
51. NAVOYAN, A. 2011. Tertiary education in Armenia: between Soviet heritage, transition and the Bologna process. In : *Tertiary education in small states : planning in the context of globalization*. Paris : International Institute for Educational Planning, 2011.
52. NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. 1994. Government and Higher Education in Developing Nations : A conceptual Framework. In : Neave, G.; van Vught, F. (eds.), *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents The Winds of Change*. Issues in Higher Education, International Association of Universities. Paris: IAU PRESS.
53. OCDE, 2004. *Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur. Un défi international*. Paris : OCDE, 2004.
54. OECD, 2008. Tertiary Education for the Knowledge Society. Special features: governance, funding, quality, Volume 1, Paris : OECD.
55. PEACE LENN, M. 2004. *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education “Widening Access to Quality Higher Education”, UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004, and the Recognition of Qualifications in Higher Education “Widening Access to Quality Higher Education”, UNESCO, Paris, 28 – 29 June 2004.
56. PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.;

- Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer.
57. PERELLON, J.-F. 2003. *La qualité dans l'enseignement supérieur. Reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe: analyse d'une révolution*. Lausanne: Presses Polytechniques Universitaires Romandes.
58. PNUD. 2005. *Les approches conceptuelles du développement de la politique d'Etat dans le domaine de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*. Bureau du PNUD à Erevan : 2005. [ՀՀ մասնագիտական կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության զարգացման հայեցակարգային մոտեցումներ, ՄՄԿ-ի զարգացման ծրագրի գրասենյակ, Երևան, 2005].
59. PREMFOR, R. (1992) Cité par PERELLON, J. 2007. Analyzing Quality Assurance in Higher Education: Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications. In : Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer.
60. ROSEN, S. 1980. *Education in the U.S.S.R.: Current Status of Higher Education*. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office, 1980
61. SANYAL, B.; MARTIN M. 2007. Quality Assurance and the Role of Accreditation: An Overview. In: Global University Network for Innovation, GUNI. *Higher education in the world 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* GUNI series on the social commitment of universities. New York: Palgrave Macmillan.
62. SAROYAN, A. 2008. *Quality Assurance in Higher Education in the Republic of Armenia: Analysis and Recommendations*. Prepared for the World Bank, [s.i.].
63. UNDP. 2007. *National Human Development report 2006. Educational transformation in Armenia*. Yerevan : UNDP.
64. UVALIC-TRUBBIC, S. 2008. The UNESCO/OECD guidelines for quality provision in cross-border higher education : UNESCO perspectives. In : Hernes, G. ; Martin, M. *Accreditation and the global higher education market*. IIEP Policy Forum No. 20. Paris : IIEP.
65. VAN VUGHT, F. 1989. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley publishers.

66. VAN VUGHT, F. 1993. *Patterns of Governance in Higher Education Concepts and Trends*. Center for Higher Education Policy Studies. New Papers on Higher Education Studies and Research 9. Paris: UNESCO.
67. VLASCEANU, L.; GRÜNBERG, L.; PARLEA, D. 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES.
68. VROEIJENSTIJN, A. 1995. *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. London and Bristol : Jessica Kingsley Publishers.
69. WEBER, L. 2007. Quality assurance in European higher education : from adolescence to maturity. In : WEBER, L. ; DOLGOVA-DREYER, K. (ed.). *The legitimacy of quality assurance in higher education : the role of public authorities and institutions*. Strasbourg : Council of Europe, 2007.
70. WESTERHEIJDEN, D. 2007. States and Europe and Quality of Higher Education. In: Westerheijden, D.; Stensaker, B; João Rosa, M. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series, Higher Education Dynamics 20, Dordrecht: Springer.
71. WOODHOUSE, D. 1999. Qualité et assurance-qualité. In: *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, Paris : OCDE, 1999.
72. WORLD BANK, 2013. *Addressing governance in the Center of the Higher Education Reform in Armenia*. World Bank : 2013, [s.i].
73. World Bank. 2004. *Tertiary Education and Innovation Systems in Armenia*. Part I of the Country Policy Report, [s.i].
74. YAGODIN, G. (Ed.) ; SAVELYEV, A. ; ZUYEV, V. ; GALAGAN, A. 1990. *Higher education in the USSR*. Bucharest : UNESCO CEPES, 1990.
75. YERITSYAN, S.; JUGHURYAN, G. 2012. *Les enjeux de l'enseignement supérieur: de Bologne à Erevan*. Erevan: Edit print, 2012. [Երիցյան, Ս., Ճուղուրյան, Ա. Մասնագիտական կրթության մարտահրավերները. Բոլոնիային Երևան, Երևան, Էդիտ պրինտ, 2012].
76. ZER, M. 1992. Quality Assurance in Higher Education. In Craft, A. *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991*. The Falmer Press, 1992.

77. КАИРОВА, И. (Ред.) ; ГОНЧАРОВА, Н. ; КОНСТАНТИНОВА, Н. ; et al. 1957. *Народное образование в СССР*. Москва : Изд-во Акад. Пед. Наук, 1957.
78. *О реформе общеобразовательной и профессиональной школы*. Сб. Документов и материалов. Москва : Политиздат, 1984.
79. РУТКЕВИЧ М. 2002. *Социология образования и молодежи : Избранное (1965–2002)*. Москва : Гардарики, 2002, с. 24.

Périodiques

1. AIPLUS.AM, 2013. *Les frais de scolarités ont été augmentés jusqu'à 200 000 drams*.
2. AGULHON, C. ; CONVERT, B. 2011, « La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? Contradictions et paradoxes », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série, n° 3, juin, p. 5-19.
3. AGULHON, C. 2011. "La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ?", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n°3, sous la direction de Catherine Agulhon et de Bernard Convert.
4. AGULHON, C. 2013. Accréditation-habilitation dans l'enseignement supérieur. De la distinction à la sanction, *Carrefour de l'éducation*, Université de Picardie éditions, n°36
5. ASLANYAN, A. 2005. Basic trends in the development of professional higher education in Armenia. *International Education Journal*, 6(3), 335-342.
6. BERDAHL, R. 1990. Academic freedom and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*.
7. CUSSO, R. 2006. La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*.
8. DARREON, J-P., 2003. Les universités au risque de la gouvernance ?, *Sciences de la société*, n° 58-février 2003.
9. DAVID, D. 1997. Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, Vol. 10, No 3/4, International Association of Universities.

10. DILL, D. 2003. Le paradoxe de la qualité académique: implications pour les universités et les politiques publiques. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, no 2, 2003.
11. GARCIA, S. 2006. L'assurance qualité un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5.
12. GORNITZKA, Å.; MAASSEN, P. 2000. Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Higher Education Policy*, 13.
13. HAKOBYAN, G. 2015. *Le directeur du CNTE : « Il est prévu la création d'un programme d'Etat de développement de l'éducation »*. Quotidien « Aravot », 4 août 2005. [Հակոբյան, Գ. ԿՏԱԿ-ի տնօրեն. «Նախատեսվում է ստեղծել Կրթության զարգացման պետական հաշորդ ծրագիրը», Առավոտ օրաթերթ, 4-ը օգոստոսի 2005թ.]
14. HARUTYUNYAN, S. 2015. *Les établissements d'enseignement supérieur se ferment, les établissements publics deviennent non compétitifs*. Quotidien électronique *lin.am*, le 10 juillet 2015 . [Հարությունյան, Ս. Մասնավոր բուհերը փակվում են, պետականները դառնում են ոչ մրցունակ: *lin.am* լրատվական կայք, 10-ը հուլիսի 2015թ.]
15. HARVEY, L.; GREEN, D. 1993. *Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*. Volume 18, No. 1.
16. HOVHANNISYAN, N. 2001. *L'état des choses dans les établissements privés d'enseignement supérieur*. Quotidien « Aravot », 8 mars 2001. [Հովհաննիսյան Ն., Մասնավոր բուհերի պատկերը: Առավոտ օրաթերթ, 8-ը մարտի 2001թ.]
17. HOVHANNISYAN, N. 2001. *Le parquet confirme les fautes du Ministère de l'Éducation et de la Science*. Quotidien « Aravot », 7 mars 2001. [Հովհաննիսյան Ն., Դատախազությունը հաստատում է ԿԳՆ-ի օրինախախտումները: Առավոտ օրաթերթ, 7-ը մարտի 2001թ.]
18. JAKUBOWSKI, S. ; CONVERT, B. 2011, « D'une professionnalité à l'autre : l'exemple des masters professionnels en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série, n° 3, juin, p. 77-92.

19. JUGHURYAN, A. 2015. L'enseignant n'est encouragé pour la production de manuel. Quotidien « *Aravot* », 8 septembre 2015. [Ճուղուրյան, Ա. Դասախոսը չի խրախուսվում դասագիրք գրելու համար : Առավոտ օրաթերթ, 8-ը սեպտեմբերի 2015թ.]
20. LI, X.; WALKER, K. 1997. Autonomy and Accountability in Higher Education : an Analysis of Chinese Higher Education Reform. *Canadian and International Education*, 26, Number 2.
21. MELOYAN, R. 2009. Le recteur d'UEE considère comme « une calomnie manifeste » l'action « Les enseignants corrompus ». Site internet de la radio « *Liberté* ».
22. MERINDOL, J-Y. 2008. Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2008/5-n°55-4bis
23. MINASSYAN, R. 2005. Le procurer général a donné un mois à Eritsyanyan : dans l'accréditation des établissements privé d'enseignement supérieur les tribunaux ont entièrement remplacé le Ministère de l'Education et de la Science. Quotidien « *Aravot* », 3 mai 2005. [Մինասյան Ռ., Գլխավոր դատախազը մեկ ամիս է տվել Երիցյանին. Մասնավոր բուհերի հավաստարմագրման հարցում դատարաններն ամբողջությամբ փոխարինել են ԿԳՆ-ին: Առավոտ օրաթերթ, 3-ը մայիսի 2005թ.]
24. MNATSAKANYAN, L. 2012. *Le nombre de candidats des établissements d'enseignement supérieur privé a diminué de 80-90%*. Site internet de la radio « *Liberté* ».
25. MUSSELIN, C ; MIGNOT-GERARD, S. 2003. L'autonomie, pas à pas. *Sciences de la société*, n° 58-février 2003.
26. NAIDOO, R.; PERIER, M. 2008. L'Etat et le marché dans la réforme de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1980-2007). *Critique internationale*, n° 39, avril-juin 2008.
27. NAVOYAN, A. 2007. Implication du marché de travail dans l'enseignement supérieur : expérience française de la Licence professionnelle. *Pensée pédagogique*, n° 1-2, pp. 23-33, Erevan : Zangak.
28. NAVOYAN, A. 2009. Le concept de la qualité d'enseignement supérieur et sa perception en Arménie. *Pensée pédagogique*, n° 3-4, pp. 7-15, Erevan : Zangak.

29. NAVOYAN, A. 2012. La coordination et régulation de l'enseignement supérieur. *Pédagogie*, N° 4, pp. 18-29, Erevan : Institut national d'éducation, 2012.
30. PERELLON, J. 2005. Approche comparée de politiques d'assurance-qualité des systèmes d'enseignement supérieur européens. *L'éducation en débats: analyse comparée*, Vol 3.
31. PRETORIUS, S. ; XUE, Y. 2003. Passage d'un enseignement supérieur pour l'élite à celui de masse : la perspective chinoise. Perspectives. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*. N° 125, Évolution du curriculum: perspective globale. Vol. XXXIII, n°1.
32. QUOTIDIEN « YERKIR ». Armen Achotyan : *Il y a des « bouchons » de cadres dans une série d'établissements d'enseignement supérieur*, 8 septembre 2015. [Մի շարք բուհերում կադրային «խցանումներ» են. Արմեն Աշոտյան, Երկիր օրաթերթ, 8-ը սեպտեմբերի 2015թ.].
33. REEVES, C.A. & BEDNAR, D.A. 1994. Defining Quality: Alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3).
34. SIMONYAN, S. 2014. *Election du recteur à la manière « Brejnev »*. Quotidien « Hraparak », 12 mai 2015. [Միմոնյան, Ս., Ռեկտորի ընտրություն՝ «բրեժնեյան» ոճով: Հրապարակ օրաթերթ, 12-ը մայիսի 2015թ.].
35. SIMONYAN, S. 2014. *L'université dépend du parti*. Quotidien « Hraparak », 14 mars 2014. [Միմոնյան, Ս., Համալսարանը կախված է կուսակցությունից: Հրապարակ օրաթերթ, 14-ը մարտի 2014թ.].
36. TEMPLE P.; PETROV G. 2004. Corruption in Higher Education: Some Findings from the States of the Former Soviet Union. OECD. *Higher Education Management and Policy*. Volume 16, No. 1.
37. TRIBY, E. « Preuves et épreuves », L'ABC de la VAE. 2009. Toulouse, ERES, *Éducation - Formation*, 2009, 264 pages. Accès Internet : www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-179.htm
38. TRIBY, E. 2009. « Certification », L'ABC de la VAE , Toulouse, ERES , *Éducation - Formation*, 2009, 264 pages. Accès Internet : www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-98.htm

39. КОНСТАНТИНОВСКИЙ, Д. 1999. *Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации в сфере образования (от 1960*х годов к 2000*му)*. Москва : Эдиториал УРСС, 1999. с. 63.
40. РУТКЕВИЧ, М. 2002. *Социология образования и молодежи : Избранное (1965–2002)*. Москва : Гардарики, 2002. с. 28–29.
41. ШПАКОВСКАЯ, Л. 2009. Советская образовательная политика : социальная инженерия и классовая борьба. *Журнал исследований социальной политики*, том 7, № 1, с. 39-64.

Documents officiels

1. ARMENIE. 2003. *Stratégie de réformes de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Décision Gouvernement n° 46, 21 novembre 2003. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարություն. ՀՀ կառավարության 2003թ. նոյեմբերի 21-ի թիվ 46 որոշում].
2. ARMENIE. 2007. Ministère de l'Education et de la science. *Règlement de l'organisation du processus d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur en application du système de crédit*. Ordre du Ministre N 588- U/Ք du 19 juin 2007. [Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնական գործընթացի կրեդիտայի համակարգով կազմակերպման օրինակելի կարգ, հաստատված ՀՀ ԿԳ նախարարի 2007թ. հունիսի 19-ի N 588- U/Ք հրամանով].
3. ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999. [Կրթության մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999].
4. ARMENIE. Assemblée nationale. 2004. *La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie*, Erevan, 2004. [Բարձրագույն և

հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 2004].

5. ARMENIE. Assemblée nationale. 2011. *Education 2015 : Programme d'Etat du développement de l'éducation de la République d'Arménie en 2011-2015*. Annexe de la Loi 246 adoptée le 19 juillet 2011 [Կրթություն 2015. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը, հավելված ՀՕ 246 օրենքի].
6. ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. 2011. *Le manuel d'expertise de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*, Erevan : ENQA, 2011. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամ, Մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ, Երևան, ՈԱԱԿ, 2011թ.].
7. ARMENIE. Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. 2010. *Les critères, les standards et les lignes directrices pour l'assurance qualité dans le système d'enseignement professionnel en Arménie*, Erevan : ENQA, 2010. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամ, Հայաստանի մասնագիտական կրթության համակարգում որակի ապահովման ուղենիշներ, չափանիշներ և չափորոշիչներ, Երևան, ՈԱԱԿ, 2010թ.].
8. ARMENIE. Centre national de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur. *Règlement de la constitution des groupes de l'expertise*. Décision n°14.1/[97088]-11 du Conseil d'administration du Centre, du 23 novembre 2011, Erevan, partie II. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի փորձագիտական խմբի ձևավորման կարգ: Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի հոգաբարձուների խորհրդի 2011 թվականի նոյեմբերի 23-ի N 14.1/[97088]-11 որոշում, մաս II].
9. ARMENIE. Centre national de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur. *Procédure de la constitution de la commission d'accréditation*. Décision n°14.1/[97088]-11 du Conseil d'administration du Centre, du 23 novembre 2011,

Erevan. [Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի հավատարմագրման հանձնաժողովի ձևավորման ընթացակարգ: Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի հոգաբարձուների խորհրդի 2011 թվականի նոյեմբերի 23-ի N 14.1/[97088]-11 որոշում].

10. ARMENIE. Centre national des technologies éducatives du Ministère de l'éducation et de la science. 2015. *L'enseignement scolaire en Arménie : recueil statistiques*. [Հանրակրթությունը Հայաստանում վիճակագրական տեղեկատու, ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության Կրթական տեխնոլոգիանների ազգային կենտրոն].
11. ARMENIE. Gouvernement. 2000. *Procédure de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnel et supérieur et de leurs spécialités en République d'Arménie*. Décision du Gouvernement N° 372, 7 juillet 2001. [Հայաստանի Հանրապետությունում միջին և բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների և դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հուլիսի 7-ի N 372 որոշում, ք. Երևան].
12. ARMENIE. Gouvernement. 2000. *Règlement d'octroi de la licence des activités éducatives en République d'Arménie*. Décision du Gouvernement n° 372, 7 juillet 2001. [Հայաստանի Հանրապետությունում կրթական գործունեության լիցենզավորման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հուլիսի 7-ի N 372 որոշում, ք. Երևան].
13. ARMENIE. Gouvernement. 2001. *Le Référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement n° 24, 16 janvier 2001, point I [Բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական ընդհանուր չափորոշիչը, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հունիսի 16-ի N 24 որոշում, ք. Երևան կետ I].
14. ARMENIE. Gouvernement. 2003. *Stratégie de réformes de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Décision du Gouvernement n° 46, du 21 novembre 2003 [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության

բարեփոխումների ռազմավարություն. ՀՀ կառավարության 2003թ. նոյեմբերի 21-ի թիվ 46 որոշում]։

15. ARMENIE. Gouvernement. 2005. *La procédure de composition du conseil d'administration de l'établissement d'enseignement supérieur public*. Décision N° 975 du Gouvernement de la République d'Arménie du 23 juin 2005. [Բարձրագույն ուսումնական հաստատության խորհրդի ձևավորման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2005թ. հունիսի 23-ի N 975 որոշում]։
16. ARMENIE. Gouvernement. 2005. *Procédure de l'élaboration et de la validation de référentiels d'Etat d'enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement N° 1449, 14 avril 2005. [Բարձրագույն մասնագիտական և հետբուհական կրթության պետական չափորոշիչների ձևավորման և հաստատման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2005թ. ապրիլի 14-ի N 1449 որոշում, ք. Երևան]։
17. ARMENIE. Gouvernement. 2006. *La validation de l'agenda de la réalisation des principes du Processus de Bologne dans le domaine de l'enseignement supérieur de la République d'Arménie*. Décision N 43 du 2 novembre 2006. [ՀՀ կառավարության 2006 թ նոյեմբերի 2-ի N 43 «Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնյայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» որոշումը]։
18. ARMENIE. Gouvernement. 2007. *Programme de dépenses à moyen terme 2008-2010 de la République d'Arménie*, Journal Officiel de la République d'Arménie, n° 35/1 du 16.07.2007. Erevan : Journal Officiel, 2007. [Հայաստանի Հանրապետության 2008-2010 թվականների պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր, ՀՀ պաշտոնական տեղեկագիր, N° 35/1, Երևան, 16 հուլիսի 2007]։
19. ARMENIE. Gouvernement. 2007. *Validation de la liste de spécialités de l'enseignement supérieur en République d'Arménie et l'annulation de la décision n° 1933-N du 9 novembre de 2005 du Gouvernement de la République d'Arménie*. Décision Gouvernement n° 1038–N, 30 août 2007. [ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների ցանկը հաստատելու և Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2005 թվականի նոյեմբերի

9-ի N 1933 որոշումն ուժը կորցրած ճանացելու մասին ՀՀ կառավարության 2007թ. օգոստոսի 30-ի N 1933 – Ն որոշում]։

20. ARMENIE. Gouvernement. 2008. *La décision du gouvernement de la RA sur la création de la fondation « Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur », la validation du règlement de la fondation « Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur », de l'octroi de l'autorisation de la réalisation de l'expertise en vue de l'accréditation de l'enseignement professionnel préliminaire, moyen et supérieur ainsi que sur la redistribution dans le budget d'Etat de la RA de l'année 2008, sur les modifications à effectuer dans la décision N 1540-N du 20 décembre 2007 du gouvernement de la RA et sur l'attribution d'une somme au Ministère de l'éducation et de la science de la RA. Décision n° 1486-N du 27 novembre 2008.* [ՀՀ Կառավարության 27-ը նոյեմբերի 2008թ. N1486-Ն որոշումը «Մասնագիտական Կրթության Որակի Ապահովման Ազգային Կենտրոն» հիմնադրամ ստեղծելու, «Մասնագիտական Կրթության Որակի Ապահովման Ազգային Կենտրոն» հիմնադրամի կանոնադրությունը հաստատելու, Նախնական, Միջին և Բարձրագույն մասնագիտական կրթության գծով հավաստարմագրման փորձաքննություն իրականացնելու լիազորություն տալու և ՀՀ 2008 թ. Պետական Բյուջեում վերաբաշխում, ՀՀ Կառավարության 2007թ. դեկտեմբերի 20-ի N 1540-Ն Որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու և ՀՀ Կրթության և Գիտության նախարարությանը գումար հատկացնելու մասին]։
21. ARMENIE. Gouvernement. 2009. *Règlement d'octroi de la licence d'enseignement du programme de licence. Annexe n° 18 de la décision du Gouvernement n° 808-N, 9 juillet 2009.* [Բակալավրի կրթական ծրագրի իրականացման լիցենզավորման կարգ, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2009 թվականի 9-ի հուլիսի n° 808-Ն որոշման հավելված n° 18]։
22. ARMENIE. Gouvernement. 2009. *Règlement d'octroi de la licence pour l'enseignement des programmes d'enseignement supérieur professionnels (à l'exception des programmes d'enseignement supérieur médicaux).* Décision n° 808-N du 9 juillet 2009 du Gouvernement de la République d'Arménie. [Բարձրագույն մասնագիտական կրթական ծրագրի իրականացման (բացառությամբ

բժշկական բարձրագույն մասնագիտական կրթական ծրագրերի) լիցենզավորման կարգ, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2009 թվականի 9-ի հուլիսի n° 808-Ն որոշում]։

23. ARMENIE. Gouvernement. 2011. *La stratégie du financement de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Annexe de la décision protocolaire N 25 du gouvernement du 30 juin 2011. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, Հավելված ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 25 արձանագրային որոշման]։
24. ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le manuel de l'examen externe de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du gouvernement, p. 29. [ՀՀ մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ : ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման հավելված, էջ. 29]։
25. ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le règlement de l'accréditation d'Etat des établissements d'enseignement professionnels et de leurs programmes en République d'Arménie*. Annexe de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du Gouvernement. [Հայաստանի Հանրապետությունում մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների եվ դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման կարգ: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման հավելված]։
26. ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Règlement de la mobilité académique des apprenants dans les établissements d'enseignement supérieur*. Annexe de la décision N 1240 du gouvernement du 25 aout 2011. [Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սովորողների ակադեմիական շարժունության կարգ ; Հավելված ՀՀ կառավարության 2011 թվականի օգոստոսի 25-ի N 1240-Ն որոշման]։
27. ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Sur la validation des critères de l'accréditation de l'enseignement professionnel en République d'Arménie*. Décision n° 959 du 30 juin 2011 du Gouvernement. [Հայաստանի Հանրապետության մասնագիտական

կրթության հավատարմագրման չափանիշները հաստատելու մասին: ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 959-Ն որոշում]։

28. ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Sur les amendements et compléments de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du Gouvernement de la République d'Arménie*. La décision n° 1907 du 15 novembre 2011 du Gouvernement de la république d'Arménie. [Հայաստանի Հանրապետությունում կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման մեջ լրացումներ և փոփոխություններ կտարելու մասին ՀՀ կառավարության 2011թ. նոյեմբերի 11-ի N 1907-Ն որոշում]։
29. ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Validation du cadre national de qualifications éducatives de la République d'Arménie*. Annexe de la décision du Gouvernement n° 332-N du 31 mars 2011. [Հայաստանի Հանրապետության կրթության նրակավորումների ազգային շրջանակը հաստատելու մասին ՀՀ Կառավարության 2011թ. մարտի 31-ի N332-Ն որոշում]։
30. ARMENIE. Gouvernement. 2014. *Sur les amendements et compléments de la décision n° 978 du 30 juin 2011 du Gouvernement de la République d'Arménie*. La décision n° 301 du 19 mars 2014 du Gouvernement de la république d'Arménie. [Հայաստանի Հանրապետությունում կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի թիվ 978-Ն որոշման մեջ լրացումներ և փոփոխություններ կտարելու մասին ՀՀ կառավարության 2014թ. մարտի 19-ի N 301-Ն որոշում]։
31. ARMENIE. Gouvernement. 2014. *Validation de la liste de spécialités et des qualifications de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Décision du Gouvernement n° 1191 – N, 23 octobre 2014. [ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների և նրակավորումների ցանկը հաստատելու մասին ՀՀ կառավարության 23 հոկտեմբերի 2014թ. N 1191 – Ն որոշմամբ]։
32. ARMENIE. Gouvernement. 2015. *Sur la définition du seuil maximum des frais de scolarité selon les résultats d'accréditation et les degrés éducatifs*. Décision n° 163 du 19 février 2015 du Gouvernement. [Ըստ կրթական աստիճանների և հավատարմագրման արդյունքների՝ ուսման վարձի առավելագույն չափը

սահմանելու մասին: ՀՀ կառավարության 2015թ. փետրվարի 19-ի թիվ 163-Ն որոշում]։

33. ARMENIE. Ministère de l'Education et de la Science d'Arménie. 2000. *Critères de l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et professionnel*. Décision du Ministre du 9 aout 2000. [Միջին և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների հավատարմագրման ցուցանիշներ, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2000թ. օգոստոսի 9-ի որոշում, ք. Երևան]։
34. ARMENIE. Ministère de l'Education et de la Science d'Arménie. 2004. *Critères de l'expertise d'activités des établissements d'enseignement supérieur et professionnel en vue de l'accréditation d'Etat*. Décision N° 301 du Ministre, 11 mai 2004. [ՀՀ միջին և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների և դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման նպատակով ուսումնական գործունեության փորձաքննության ցուցանիշներ», ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2004թ. մայիսի 11-ի N 301 որոշում, ք. Երևան]։
35. ARMENIE. Ministère de l'Education et de la science d'Arménie. 2011. *Règlement de l'attestation finale des diplômés des établissements d'enseignement supérieur de la République d'Arménie*. Annexe de la décision N 1197 du 31 octobre 2011 du Ministre de l'Education et de la science. [Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների ամփոփիչ ատեստավորման անցկացման կարգ, Կրթության և գիտության նախարարի 2011թ. հոկտեմբերի 31-ի N 1197-Ն հրամանի հավելված]։
36. ARMENIE. Ministère de l'éducation et de la science. 2004. *Le référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur par spécialité*, [s.i.]։
37. ARMENIE. Ministère de l'éducation et de la science. 2015. *La progression académique comme axe de la politique sociale*. Communiqué du Ministère։
38. ARMENIE. Service national de la statistique de l'Arménie. 2001-2007. *La situation socio-économique en République d'Arménie. Recueils statistiques des années 2001-2007*. Accès Internet : www.armstat.am [Հայաստանի Հանրապետության

սոցիալ-տնտեսական վիճակը վիճակագրական ժողովածուներ 2001 - 2007թթ., ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայություն]։

39. COMITE NATIONAL D'EVALUATION. 2006. *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Transduction française des « Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area ». ENQA-CNE.
40. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES. 1993. *Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993.
41. COMMISSION EUROPEENNE, 2006. *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Bruxelles, le 10.5.2006 COM(2006) 208 final.
42. COMMISSION EUROPEENNE. 1991. *Les conclusions du Conseil des ministres de l'éducation du 25 novembre 1991 concernant l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur* (91/C 321/02), Journal officiel des Communautés européennes, N° C 321/2 du 12 décembre 1991.
43. COMMISSION EUROPEENNE. 1998. *Rapport de la CE sur la mise en œuvre de la recommandation 98/561/CE du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur*, COM(2004) 620.
44. COMMISSION EUROPEENNE. 2004. *Recommandation du Conseil et du Parlement européen concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur*, COM(2004) 642.
45. COMMUNIQUE DE BERGEN. 2005. *L'espace européen de l'enseignement supérieur - réaliser les objectifs*. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 Mai 2005.
46. COMMUNIQUE DE BERLIN, 2003. *Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Berlin, le 19 septembre 2003.

47. COMMUNIQUE DE PRAGUE, 2001. *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Prague, le 19 mai 2001. Accès.
48. DECLARATION DE BOLOGNE. 1999. *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*. Bologne, 19 juin 1999.
49. ENQA. 2015. *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Texte approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur des états signataires du Processus de Bologne, lors de la Conférence d'EREVAN en mai 2015.
50. FRANCE. 2014. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. *22 juillet 2013 - 22 juillet 2014 L'université et la recherche en mouvement : Ce que change la loi*.
51. FRANCE. 2015. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche de France. *Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche*.
52. FRANCE. 2015. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Note flash Les effectifs universitaires en hausse de 1,2 % en 2014-2015*.
53. FRANCE. *Code de l'Éducation nationale*, Article L. 711-1; 711-7.
54. FRANCE. Commission des Titres d'Ingénieur. 2015. *Missions de la CTI*.
55. FRANCE. *Constitution du 27 octobre 1946, Préambule, 13e alinéa, confirmé par la Constitution du 4 octobre 1958*.
56. FRANCE. Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. 2015. *Missions*.
57. FRANCE. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2014. Décret n° 2014-1365 du 14 novembre 2014 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.
58. REPUBLIQUE D'ARMENIE. *Les lois du Parlement de la RA (1918-1920)*, Erevan, 1998, document 190. [ՀՀ Պարլամենտի օրենքները (1918-1920թթ.), Երևան, 1998, փ.190].
59. REPUBLIQUE SOCIALISTE SOVIETIQUE D'ARMENIE. *Constitution de la République Socialiste Soviétique d'Arménie (Loi principale)*, Erevan. [Հայկական

Սովետական Սոցիալիստական Հանրապետության Սահմանադրություն
(Հիմնական Օրենք), Երևան 1978].

60. UNIVERSITE D'ETAT D'EREVAN. 2014. *Statut de la fondation « Université d'Etat d'Erevan »*. Annexe 1 de la décision n° 1408 du 27 novembre 2014 du gouvernement de la République d'Arménie. [« Երևանի պետական համալսարան» հիմնադրամի կանոնադրություն, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2014թ. նոյեմբերի 27-ի N1408-Ն որոշման հավելված].
61. UNIVERSITE D'ETAT MEDICALE MKHITAR HERTASI D'EREVAN. 2014. *Statut de la fondation «Université d'Etat médicale Mkhitar Hertasi d'Erevan »*. Annexe 1 de la décision n° 1407 du 27 novembre 2014 du gouvernement de la République d'Arménie. [« Երևանի Մխիթար Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան » հիմնադրամի կանոնադրություն, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2014թ. նոյեմբերի 27-ի N1407-Ն որոշման հավելված 1].
62. UNIVERSITE NATIONALE DE CONSTRUCTION ET GENIE CIVIL D'ARMENIE. 2014. *Statut de la fondation « Université nationale de construction et génie civil d'Arménie»*. Annexe 1 de la décision n° 80 du 23 janvier 2014 du gouvernement de la République d'Arménie. [« Ճարտարապետության և շինարարության Հայաստանի ազգային համալսարան » հիմնադրամի կանոնադրություն, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2014թ. հունվարի 23-ի N 80-Ն որոշման հավելված 1].
63. UNIVERSITE NATIONALE POLYTECHNIQUE D'ARMENIE. 2014. *Statut de la fondation « Université nationale polytechnique d'Arménie »*. Annexe 1 de la décision n° 1290 du 13 novembre 2014 du gouvernement de la République d'Arménie. [« Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարան » հիմնադրամի կանոնադրություն, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2014թ. նոյեմբերի 13-ի N1290-Ն որոշման հավելված 1].
64. ВЕДОМОСТИ ВЕРХОВНОГО СОВЕТА СССР. 1985. *Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании*. N 48 от 27 ноября 1985 г., ст. 918.

65. СССР. Верховный Совет. 1973. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978.
66. СССР. *Конституция*, 1937, статья 121. Москва : Известия ЦИК СССР и ВЦИК. 1936. N 283.
67. СССР. Министерство высшего и специального образования. 1973. Положение о порядке замещения должностей профессорского-преподавательского состава в высших учебных заведениях. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : 1978.
68. СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1974. Об организации и контроле за содержанием стажировки выпускников высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : 1978.
69. СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1974. Приказ от 4 апреля 1974 г. О требованиях, предъявляемых на вступительных экзаменах, и порядке рассмотрения апелляций. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978.
70. СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1975. Специальности и сроки обучения в высших учебных заведениях СССР. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978.
71. СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1973. Приказ от 11 июня 1973 г. N 513 об утверждении положения о курсовых экзаменах и зачетах в высших учебных заведениях СССР. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978.
72. СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1974. Положение о государственных экзаменационных комиссиях высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978.

73. СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1961. О порядке оплаты труда профессорско-преподавательского состава, научного, учебного-вспомогательного и административно-хозяйственного персонала высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978.
74. СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1972. Инструкция о порядке назначения и выплаты стипендии студентам высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978.
75. СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1967. Положение о студенческих общежитиях высших учебных заведений Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 18 декабря 1967 г. N 816. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978.
76. СССР. Министерство высшего и среднего специального образования. 1976. О дальнейшем совершенствовании работы факультетов повышение квалификации преподавателей высших учебных заведений. Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа,
77. СССР. Министерство высшего образования. 1949. Об организации институтов повышения квалификации общественных наук. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978.
78. СССР. Министерство высшего образования. 1949. Положение об институте повышения квалификации преподавателей общественных наук высших учебных заведений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978.
79. СССР. Совет Министров. 1958. Постановление от 28 мая 1958 г. N 581 о составе экзаменационных и приемных комиссий.. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : 1978.

80. СССР. Совет Министров. 1969. Положение о высших учебных заведениях СССР. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : Высшая Школа, 1978, с.46.
81. СССР. Совет Министров. 1975. Положение о порядке присуждения ученых степеней и присвоения ученых званий. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978.
82. СССР. Центральный Комитет КПСС и Совет Министров. 1966. О порядке и условиях повышения квалификации преподавателей ВУЗОВ In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978.
83. СССР. Центральное статистическое управление. *Народное хозяйство СССР 1922-1972*. Москва : Статистика, 1972.
84. СССР.Министрово высшего образования. 1969. Постановление об отпусках работникам научно-исследовательских, учебных и культурно-просветительских учреждений. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : 1978, с. 191.
85. СССР.Совет Министров. 1949. Об утверждении положения о пенсионном обеспечении работников науки. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978.
86. СССР.Совет Министров. 1966. Об использовании средств стипендиального фонда для оказания материальной помощи и премирования студентов ВУЗ-ов и аспирантов. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 2, Москва : Высшая Школа, 1978.
87. СССР.Совет Министров. 1969. Постановление от 20 августа 1969 г. N 681 об организации подготовительных отделений при высших учебных заведениях. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : 1978.
88. СССР.Совет Министров. 1973. Положение о стажировке молодых специалистов, окончивших высшие учебные заведения. In : Войленко, В.И. (Ред.). *Высшая Школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций*, часть 1, Москва : 1978.

89. ЦК КПСС. Институт марксизма-ленинизма при. *КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК*. 8-ое издание. Москва : Политиздат, 1978, т. 11.

Thèses

1. NGANMINI-ASATSOP, G.-B. *La mesure de la qualité perçue d'un dispositif de e-learning*. Th. doct. : Sciences de Gestion : Nancy, Université Nancy 2 Institut d'administration des entreprises, 2009. 417p. Accès Internet : <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc430/2009NAN22004.pdf>
2. ХАЧИКЯН Э, 1984. *Обучение Трудящейся молодежи общеобразовательным знаниям в Армении (1941-1975)*. Автореферат, Ереван, 1984.
3. HOVAKIMYAN, G. 1990. *L'activité du Parti communiste arménien en matière du développement de la formation supérieure pendant les années 1971-1980*, Résumé de thèse, Erevan, 1990. [*Հովակիմյան Գ., ՀԿԿ գործունեությունը բարձրագույն կրթության զարգացման ուղղությամբ 1971-1980 թթ., Ավտոռեֆերատ, Երևան, 1990*].

Webographie

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) :

www.oecd.org/fr

EURYDICE :

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de la

France : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

Agence de mutualisation des universités et des établissements (AMUE) :

<http://amue.fr/>

Office québécois de la langue française :

<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>

Public Policy for Academic Quality Research Program (PPAQ):

<http://ppaq.web.unc.edu/>

Plateforme ISIDORE de recherche des données numériques des sciences humaines et sociales (SHS) :

<http://www.rechercheisidore.fr/>

Érudit:

<http://www.erudit.org/>

Commission Européenne :

http://ec.europa.eu/index_fr.htm

Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) :

<http://www.cnrtl.fr/>

Dictionnaire de Français Larousse :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Analytic Quality Glossary :

<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) :

<http://www.hceres.fr/>

Institut international de planification de l'éducation (IIEP) :

www.iiep.unesco.org

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) :

www.enqa.eu

Commission des Titres d'Ingénieur :

www.cti-commission.fr

European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR):

<https://www.eqar.eu/>

European Higher Education Area (EHEA):

<http://www.ehea.info/>

Agence Erasmus+ France :

<http://www.agence-erasmus.fr>

Annexe 1 L'éducation nationale en Arménie

Les données de base sur la République d'Arménie⁶⁹¹

Superficie : 29 743km²

Population totale en janvier 2015 : 3 010 600

Population urbaine : 63,6 %

Taux d'analphabétisme : 0.6% (2005)

Unité monétaire : Dram Arménien (AMD)

Taux officiel de chômage : 16.2% (2013)

Pourcentage de la population en-dessous du seuil de pauvreté : 32 % (2013)

Langue officielle : arménien 98 %

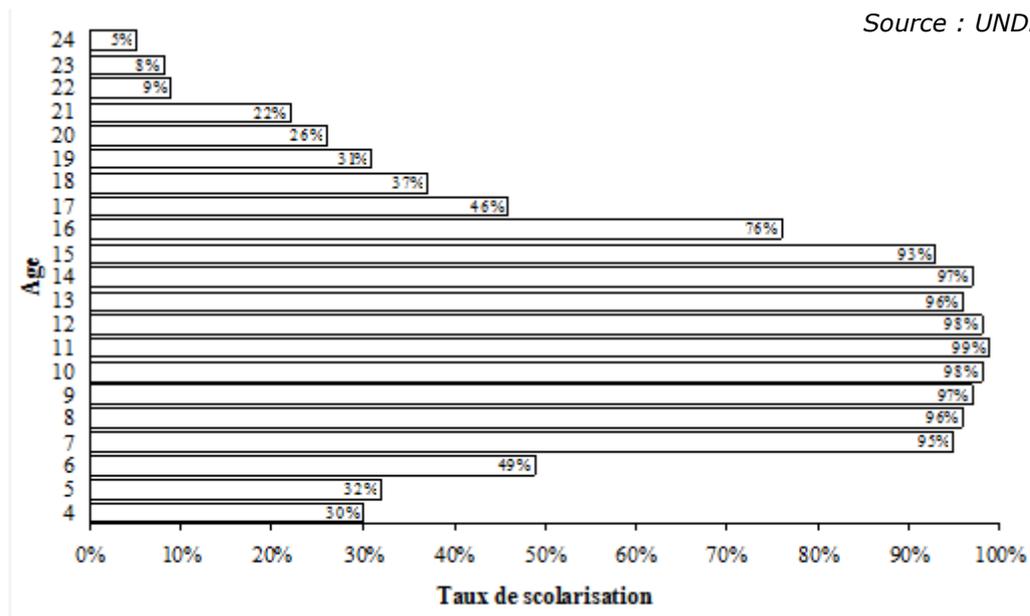
Source : <http://www.factbook.org/factbook/am.shtml>

Principales langues parlées : russe 80 % ; anglais 7% ; kurde 0.2% ; français 0.1%

Principale religion : Eglise apostolique arménienne : 94 %

Durée de l'éducation obligatoire et gratuite : 9 ans

Les taux de scolarisation par âges spécifiques dans les établissements d'enseignement (2005) :



Source : UNDP, 2007, p. 24.

⁶⁹¹ Les données utilisées sont celles du Service national statistique d'Arménie, dès lors que d'autres sources ne sont pas mentionnées.

La structure et l'organisation du système éducatif

La loi cadre sur l'éducation définit les niveaux suivants de l'éducation en Arménie : pré - scolaire, scolaire, professionnel (préliminaire et moyen), supérieur et postuniversitaire⁶⁹².

L'enseignement préscolaire (pré – primaire)

Pour l'enseignement primaire, l'Etat réserve le rôle principal à la famille et s'engage à assurer des conditions adéquates pour que les familles prennent soin de leurs enfants et de leur développement harmonieux. L'Etat contribue à l'enseignement préscolaire de l'enfant en octroyant des allocations aux mères jusqu'à l'âge de 3 ans de l'enfant et en organisant des crèches (pour les enfants de 2 à 3 ans) et les maternelles (pour les enfants de 3 à 5 ans). En 2014, en Arménie, fonctionnaient 713 d'établissements préscolaires (545 écoles maternelles et 168 crèches), dont 52 privés. L'effectif d'enfants inscrits dans les établissements préscolaires était 72729 personnes.

L'enseignement scolaire

L'âge légal d'admission scolaire est de 6 ans. L'enseignement scolaire est organisé en 12 ans :

- a) primaire, 4 ans (classes 1-4),
- b) collège, 5 ans (classes 5-9),
- c) lycée, 3 ans (classes 10-12).⁶⁹³

L'enseignement secondaire général, obligatoire et gratuit, dure 9 ans. Le lycée, lui aussi gratuit, n'est pas obligatoire. Durant l'année scolaire 2014-2015, 1437 écoles fonctionnaient dans la République, dont 7 écoles primaires, 461 écoles générales (classes 1 à 9), 17 collèges (classes 5 à 12), 109 lycées et 811 écoles secondaires (classes 1 à 12, souvent étant le seul établissement scolaire notamment dans les villages ou petites villes). La même année, 359 559 élèves étaient inscrits dans les établissements scolaires arméniens, dont 7530 (2% du nombre général des élèves) dans les 44 écoles privées. Dans toutes les écoles et les niveaux d'enseignement scolaire, la langue d'enseignement est l'arménien. L'enseignement de deux langues étrangères est obligatoire pour les classes 2-9: le russe est enseigné dans toutes les

⁶⁹² ARMENIE. Assemblée nationale. 1999. *La loi sur l'éducation de la République d'Arménie*. Erevan, 1999, article 10. [«Կրթութան մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, Երևան, 1999, հոդված 10].

⁶⁹³ *Ibid.*, article 18.

écoles à partir de la 2^e classe ; et l'enseignement d'une deuxième langue étrangère, au choix de l'école, est introduit à partir de la 3^e classe. Les langues étrangères les plus enseignées sont l'anglais, l'allemand et le français. Suite à un amendement de la loi cadre sur l'éducation en 2011, l'enseignement scolaire en langue étrangère est autorisé dans les écoles secondaires, sous réserve de certaines conditions.

Lors de l'année scolaire 2014-2015, le nombre d'enseignants des établissements d'enseignement secondaire était de 37 560 personnes, dont 5 600 hommes et 31 960 femmes.

L'enseignement professionnel

Les programmes d'enseignement professionnel préliminaire et moyen visent, sur la base de l'éducation secondaire, à la formation des spécialistes de qualité possédant des connaissances, capacités et des savoir-faire techniques dans différentes spécialités. A l'instar de l'époque soviétique, l'enseignement professionnel est organisé dans les établissements d'enseignement professionnel préliminaire (EPP) et professionnel moyen (EPTM). Les formations sont organisées conformément aux référentiels d'Etat pour l'enseignement professionnel préliminaire et professionnel moyen selon les spécialités.

L'enseignement professionnel préliminaire

Il est effectué dans les EPP sur la base de l'éducation secondaire générale ou complète. La durée d'enseignement est de 1 à 3 ans, selon la formation de base. En 2014-2015 l'enseignement professionnel secondaire est effectué dans les 44 établissements, scolarisant 7 295 jeunes. Lors de la même année académique, 1419 enseignants ont assuré les formations professionnelles artisanales et techniques dans les EPP. Conformément au niveau 3 du cadre national des qualifications, à la fin des études, dans les établissements d'enseignement professionnel préliminaire, une qualification d'artisanat est délivrée.

L'enseignement professionnel moyen

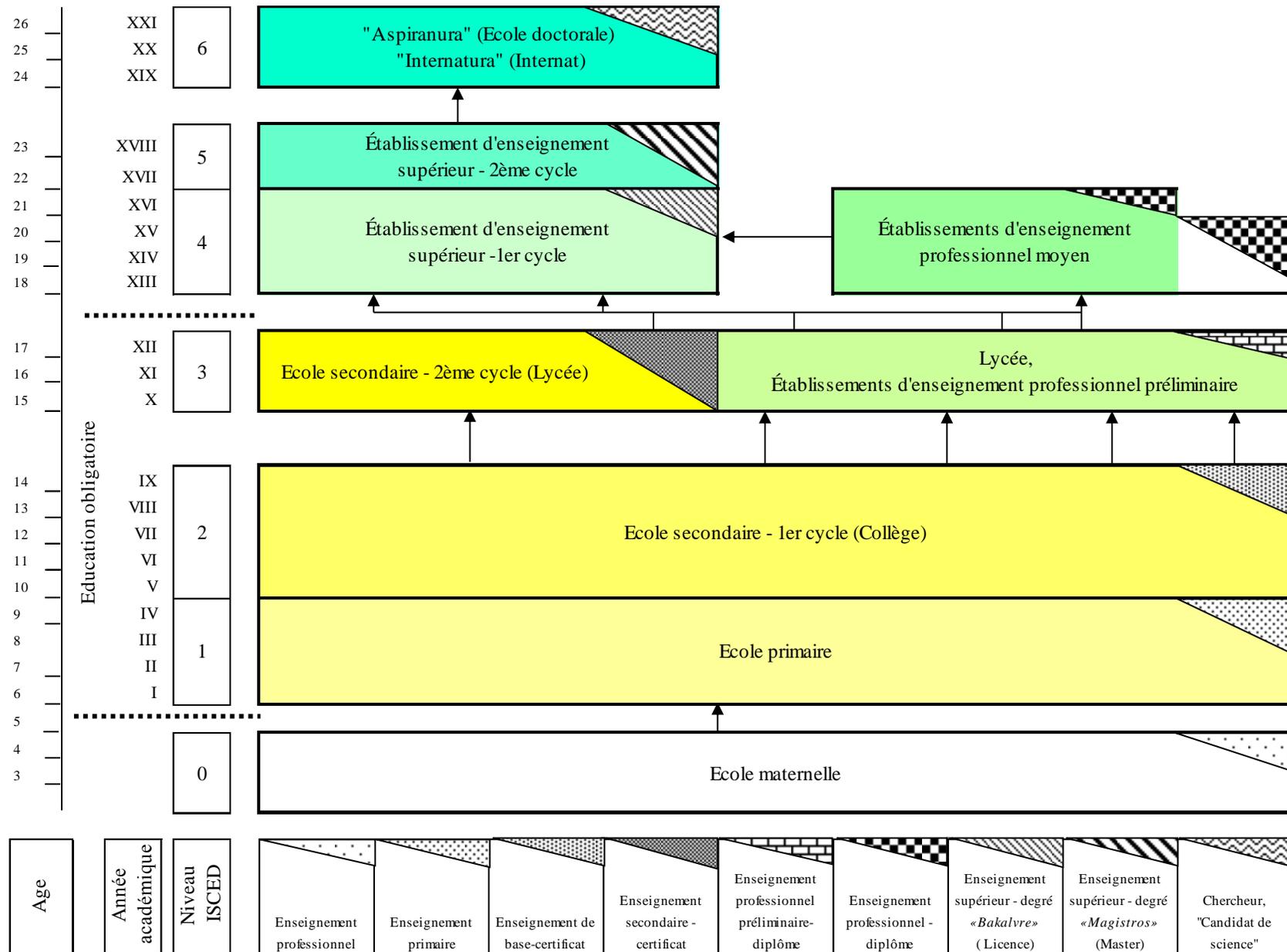
L'enseignement professionnel s'effectue au sein des établissements d'enseignement professionnel pour 156 spécialités dans les domaines des science humaines, pédagogie, santé, économie et gestion, art, etc. La durée des études dépend du niveau d'éducation de base (secondaire générale ou complète) et de la spécialité choisie : entre 1 an 10 mois jusqu'à 4 ans 10 mois. En 2014-2015, 28 483 étudiants étaient inscrits dans les 99 établissements

d'enseignement professionnel moyen. Dans le système de l'enseignement professionnel moyen, le corps des enseignants est constitué de 4 316 personnes, dont près de 80.0% sont des enseignants permanents. Seul 0.9% du corps des enseignants avait un grade scientifique, et seulement 0.2% un titre scientifique en 2012-2013. A la fin des études, dans établissements d'enseignement professionnel moyen, un diplôme de spécialiste est délivré, correspondant au 5^{ème} niveau du cadre national des qualifications.

L'enseignement postuniversitaire

L'enseignement postuniversitaire se réalise en présentiel ou par correspondance, pour une durée minimale de trois ans. Les études postuniversitaires sont organisées dans l'école doctorale (« aspirantura »), à la fin de laquelle la qualification de chercheur est délivrée, correspondant au 8^{ème} niveau du cadre national des qualifications ; et le grade scientifique de « candidat es sciences » est décerné, suite à la soutenance d'une thèse d'environ 170 pages. A l'instar de l'époque soviétique, les étudiants-chercheurs, faisant leurs études en présentiel dans des écoles doctorales, bénéficient d'un sursis pour le service militaire (en Arménie un service militaire de 2 ans est obligatoire pour tous les ressortissants de sexe masculin) et en sont définitivement exonérés les étudiants qui soutiennent avec succès leur thèse et obtiennent le grade scientifique de « candidats es sciences ». Cette pratique influence fortement le nombre de candidats admis en mode présentiel des études. Ainsi, parmi les 153 personnes admises en 2014, seulement 17 étaient des femmes. En 2014, 62 organisations possédaient une école doctorale - dont 20 établissements d'enseignement supérieur, 21 instituts de l'Académie nationale et 11 autres organisations scientifiques - scolarisant 1223 étudiants. La même année, au total 321 personnes ont été admises dans écoles doctorales arméniennes.

Schéma n° 24 - Le système de l'éducation nationale en Arménie



Annexe 2 Le Référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur

Décision du Gouvernement de la République d'Arménie, n° 24, du 16 janvier 2001.

Conformément à l'article 36 alinéa 2 de la loi sur l'éducation de la République d'Arménie, le Gouvernement de la République d'Arménie décide :

1. D'établir le référentiel éducatif général d'Etat concernant l'enseignement professionnel moyen et supérieur présentés dans les annexes 1 et 2.
2. Le Ministère de l'Education et de la Science de la République d'Arménie doit :
 - a) garantir la conformité des maquettes des formations ainsi que des programmes disciplinaires des établissements d'enseignement professionnel moyen et supérieur au référentiel éducatif d'Etat d'enseignement professionnel moyen et supérieur,
 - b) dans un délai d'un mois présenter au Gouvernement de la République d'Arménie une proposition sur le règlement d'élaboration et de validation des référentiels pour les programmes d'enseignement par spécialité.

Premier Ministre de la République d'Arménie, A. Margaryan

Annexe N 1

de la décision N 24 du 16 janvier 2001

du Gouvernement de la République d'Arménie

Le référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement professionnel supérieur

I. Les dispositions générales

1. Le référentiel éducatif général d'État (ci-après référentiel) de l'enseignement professionnel supérieur (ci-après enseignement supérieur) définit :
 - a. Le minimum obligatoire du contenu des programmes de l'enseignement supérieur
 - b. Le volume maximal de la charge des étudiants de l'établissement d'enseignement supérieur (ci-après établissement d'enseignement)
 - c. Les exigences qualitatives relatives aux diplômés de l'enseignement supérieur.

2. L'application des exigences du référentiel est obligatoire pour tous les établissements d'enseignement qui fonctionnent sur le territoire de la République d'Arménie.

II. Le minimum obligatoire du contenu des programmes d'enseignement supérieur et les durées de formations

3. Les programmes éducatifs réalisés dans le cadre de l'enseignement supérieur assurent la formation des spécialistes de qualifications « Bacalavre » [licence], « Spécialiste diplômé » [programme d'enseignement supérieur soviétique de 5 ans] et « Magistros » [master].

Le programme d'enseignement pour la formation du spécialiste qualifié « Bacalavre » comprend des blocs d'enseignements de sciences générales humaines et socio-économiques, sciences mathématiques et naturelles, spécialité générale et spécialisation, ainsi qu'un stage. La durée de la formation est de quatre ans. Le programme se termine par les examens finaux et l'attribution de la qualification « Bacalavre » (bacalavre-pédagogue, bacalavre-économiste, bacalavre-juriste, et etc.) et la remise du diplôme.

Le programme d'enseignement de la formation du spécialiste qualifié « Spécialiste diplômé » inclut des blocs d'enseignements de sciences générales humaines et socio-économiques, de mathématiques et sciences naturelles, spécialité générale, ainsi que de cours théoriques de spécialité et de spécialisation destinés à préparer les diplômés aux différentes activités professionnelles et à un stage. La durée de la formation est de cinq ans, pour les spécialistes de médecine de cinq à six ans. Le programme se termine par les examens finaux (y compris le mémoire) et l'attribution de la qualification de « Spécialistes diplômé » (enseignant, économiste, architecte, ingénieur agronome etc.) et par la remise du diplôme.

Le programme d'enseignement de la formation du spécialiste qualifié de « Magistros » inclut au moins deux ans d'études approfondies sur la base de formation du « Bacalavre », y compris un stage d'activité de recherche scientifique ou pédagogique. Le programme se termine par les examens finaux (y compris le mémoire) et l'attribution de la qualification de « Magistros » (magistros-enseignant, magistros-économiste, magistros-juriste etc.) et par la remise du diplôme.

4. Le programme d'enseignement définit la liste des disciplines enseignées (ses composants et les thèmes spécifiques), ainsi que la manière dont ces cours seront enseignés (cours magistraux, travaux dirigés, séminaires, travail individuel, stages d'apprentissage, stage de production, et etc.).

5. Le minimum obligatoire du contenu du programme d'enseignement permet :
 - a. La formation de l'individu dotée de connaissances générales et professionnelles conforme au niveau international,
 - b. L'appropriation par les apprenants des valeurs culturelles nationales et internationales,
 - c. Le perfectionnement de la société, la formation de l'individu et du citoyen arménien assurant un nouveau niveau de développement de la nation.
 - d. La reproduction et le développement du potentiel intellectuel et de la main-d'œuvre de la société.
6. Le programme d'enseignement inclut les blocs d'enseignement obligatoires de :
 - a. sciences générales humaines et socio-économiques,
 - b. mathématiques et sciences naturelles générales (y compris l'écologie),
 - c. spécialité générale
 - d. spécialisation.
7. Le programme d'enseignement, outre les cours obligatoires d'enseignement, inclut des cours optionnels, facultatifs, à choisir par les apprenants.
8. L'établissement d'enseignement a le droit de faire des modifications, à hauteur de 15 % du contenu et du nombre de disciplines au sein des quatre blocs d'enseignements obligatoires du programme d'enseignement.

III. Le volume maximal de la charge des apprenants de l'établissement d'enseignement

9. Comme règle générale, l'année universitaire démarre le 1er septembre. La durée de l'année universitaire est de 34 semaines. Le volume maximal de la charge des apprenants des établissements d'enseignement (sauf pour les établissements d'enseignement de beaux-arts), ne doit pas dépasser 54 heures par semaine, pour tous les types d'enseignement, aussi bien dans les salles (jusqu'au 36 heures) et au-dehors.
10. Le volume maximal des cours obligatoires en salle lors du mode d'enseignement présentiel est limité par le référentiel de l'État, définissant le minimum du contenu de l'enseignement supérieur. En cas d'enseignement par correspondances, les cours présentiels annuels doivent être au minimum 160 heures.

11. Pendant de l'année universitaire les vacances des apprenants doivent être de 7 à 10 semaines, y compris au moins de deux semaines en hiver.

IV. Les exigences qualitatives relatives demandées aux diplômés de l'enseignement supérieur

12. Les exigences qualitatives suivantes sont présentées aux diplômés de l'enseignement supérieur :

a. Le diplômé du programme « Bacalavre » doit avoir des connaissances en sciences humaines, sociales, économiques et naturelles, les connaissances essentielles en histoire et civilisation nationale et internationale, des connaissances théoriques et pratiques générales et professionnelles approfondies ; la capacité à appliquer les connaissances dans la pratique dans différentes situations ; une certaine base de connaissances culturelles, juridiques, écologiques, d'éthique et d'esthétique.

b. Le diplômé du programme de « Spécialiste diplômé » doit avoir des connaissances essentielles dans les disciplines de sciences humaines, économiques et en écologie ; l'histoire et civilisation nationale et internationale (d'un volume non inférieur au programme du "Bacalavre") ; des connaissances approfondies de la spécialité, des compétences et des capacités nécessaires pour organiser la production et se perfectionner dans la profession, une certaine base de connaissances culturelles, juridiques, écologiques, d'éthique et d'esthétique.

c. Le diplômé du programme de "Magistros" doit avoir une formation professionnelle fondamentale, des connaissances, capacités et compétences nécessaires à l'organisation et à la gestion du travail de la recherche et de l'activité pédagogique et académique, ainsi qu'à l'auto perfectionnement.

V. Le contrôle de l'application du référentiel

13. Le contrôle de l'application des exigences du référentiel est réalisé par l'organe de l'Etat habilité pour la gestion de l'éducation.

Ministre-Chef du Personnel du Gouvernement
de la République d'Arménie, M. Topuzyan

Annexe 3 Le référentiel éducatif d'Etat d'enseignement supérieur par spécialité

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DES SCIENCES DE LA REPUBLIQUE D'ARMENIE

J'ATTESTE :

Ministre d'éducation
et des sciences de RA,

S. Eritsyan

«_____» _____ 2004

**REFERENTIEL EDUCATIF
D'ETAT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Spécialité : _____ (code, nom)

Degré de qualification : « BAKALAVRE » DE _____ (nom)

Est appliqué le lendemain de la validation.

Erevan 2004

I. La description générale de la spécialité

1.1. La spécialité _____

(code, nom de la spécialité)

est validée par la décision du gouvernement de RA n ° _____ du _____

1.2. Qualification du diplômé : _____

degré de qualification

La durée normative d'assimilation du programme d'enseignement à la préparation au degré de

_____ (degré de qualification)

de la spécialité _____ est _____ années.

(code, nom de la spécialité)

1.3. Description de la qualification du diplômé :

Le Bakalavre de la spécialité _____ (code, nom de la spécialité)

après l'obtention du diplôme peut occuper, conformément à « L'annuaire de qualifications des spécialistes, des cadres et autres fonctionnaires » les positions suivantes :

« Une liste est donnée »

1.3.1. *Le domaine des activités professionnelles*

La spécialité _____ (code, nom de la spécialité)

est liée au domaine (technologique, scientifique, gestion, etc.) qui comprend l'ensemble des modes de l'activité humaine, des moyens et méthodes destinés à la création, l'application et la solution des pratiques et des sciences de :

« Sont indiquées les principales fonctions du domaine »

1.3.2. *Les lieux d'activités professionnelles :*

« Sont indiqués les lieux dans l'ordre d'importance »

1.3.3. *Les types d'activités professionnelles*

Le Bakalavre de la spécialité _____ peut réaliser,
(code, nom de la spécialité)

conformément à la préparation fondamentale et professionnelle définie par le présent référentiel éducatif d'Etat, les activités professionnelles suivantes :

«Sont indiqués les types d'activités professionnelles »

1.3.4. Les tâches générales d'activités professionnelles

Le Bakalavre de la spécialité _____ selon le type d'activité professionnelle, doit être prêt à résoudre les problèmes professionnels suivants :

- a) Activités professionnelles : « ... »
- b) Activité d'expérimentation et de recherche : « ... »
- c) Activités de gestion de l'organisation : « ... »

1.3.5. Les exigences de la qualification :

Pour la réalisation des tâches professionnelles le Bakalavre réalise les fonctions suivantes :

«Sont indiqués les types d'activités professionnelles »

- Participe aux travaux de l'élaboration, de la programmation et de la réalisation des tâches professionnelles du domaine,
- Organise l'utilisation efficace des opérations, des matériaux, des outils, de l'équipement et les processus technologiques,
- Participe à toutes les étapes de l'organisation, la réalisation et le traitement des résultats des travaux scientifiques,
- Analyse la littérature professionnelle, l'information scientifique et technique du domaine, connaît les innovations et les progrès techniques et scientifiques.
- Utilise les technologies d'information, les bases de données et les logiciels pratiques du domaine,
- Organise le travail d'une unité sous sa subordination,

Le Bakalavre de la spécialité _____ doit connaître :

- Les règlements, décisions, ordonnances et d'autres documents juridiques relatifs à son domaine d'activités professionnelles,

- Les normes en vigueur dans le domaine, ses équipements, les indicateurs techniques de moyens informatiques, les technologies et leurs applications,
- Les méthodes d'élaboration de rapports et de documents techniques et de présentation de données issues de la recherche,
- Les bases du Code du travail, les normes et les règles de la protection du travail.

1.3.6. La possibilité d'adaptation professionnelle

Le Bakalavre de la spécialité _____ peut s'adapter aux tâches suivantes des activités professionnelles connexes : «Sont indiqués les taches »

1.4. Les possibilités de poursuite d'études du diplômé

Le Bakalavre de la spécialité _____ peut s'adapter aux tâches et est prêt à suivre ses études :

- Pour obtenir une deuxième qualification de Bakalavre ou spécialité diplômée avec le temps de préparation réduit,
- en master,
- « aspirantura » suite à l'obtention d'une qualification du master ou spécialiste diplômé.

II. Les exigences relatives au niveau de la préparation du candidat

2.1 Le niveau antérieur de formation du candidat : enseignement secondaire (complet) général.

2.2 Le candidat doit avoir un certificat d'Etat de l'enseignement secondaire général(complet), ou de l'enseignement professionnel moyen, ou d'enseignement professionnel primaire dans lequel figure une inscription concernant l'obtention d'enseignement secondaire général (complet) du candidat, ou d'enseignement supérieur. Dans les domaines de l'art et de l'éducation sportive, sur la base d'une commission spécialisée du ministère de l'Éducation et de la science, des exigences supplémentaires peuvent être demandées.

2.3 Lors de l'admission dans les spécialités des domaines de l'art et de l'éducation sportive l'université est autorisée à effectuer d'une évaluation spécifique.

III. Les exigences générales relatives au programme d'enseignement du Bakalavre de la spécialité _____

3.1. Le programme d'enseignement du Bakalavre de la spécialité _____ s'élabore conformément au présent référentiel et comporte : les maquettes, les programmes des cours et des stages.

3.2. Les exigences relatives au minimum obligatoire du contenu du programme de Bakalavre de la spécialité _____, ainsi que la durée de sa réalisation sont définies par le présent référentiel.

3.3. Le programme d'enseignement du Bakalavre de la spécialité _____ est formé des composants national, universitaire, optionnel (choisis par l'étudiant) et facultatif.

Les cursus choisis par l'étudiant dans chaque bloc d'enseignement doivent compléter, par le sens de leur contenu, les cours mentionnés dans le composant national.

3.4. Le programme d'enseignement du Bakalavre de la spécialité _____ doit prévoir l'enseignement des disciplines regroupées dans les blocs d'enseignements suivants :

- | | |
|--|-----|
| - Sciences générales humaines et socio-économiques | HSE |
| - Mathématiques et sciences naturelles générales | MSN |
| - Spécialité générale | SG |
| - Spécialisation | S |
| - Facultatifs | F |

Pour les spécialités des domaines de l'art et de l'éducation sportive un bloc d'enseignement des mathématiques et sciences naturelles n'est pas prévu. Certaines disciplines de ce bloc peuvent être enseignées au sein du bloc d'enseignement facultatif.

3.5. Le contenu du composant universitaire du programme d'enseignement du Bakalavre de la spécialité _____ doit assurer la préparation de diplômés conformément aux exigences de qualifications du présent référentiel.

IV. Les exigences générales relatives au minimum obligatoire du programme d'enseignement du Bakalavre de la spécialité _____

Code	Noms des principales	Heures
1	2	3
HSE	Bloc d'enseignement sciences générales humaines et socio-économiques
HSE.N.00	Composant national	
HSE.N.01	Education sportive
HSE.N.02	Histoire du peuple arménien	
HSE.N.03	Langue arménienne et culture d'expression	
HSE.N.04	Langue russe et culture d'expression	
HSE.N.05	Langue étrangère	
HSE.N.06	Culturologie	
HSE.N.07	Science politique	
HSE.N.08	Droit	
HSE.N.09	Psychologie et pédagogie	
HSE.N.10	Sociologie	
HSE.N.11	Philosophie	
HSE.N.12	Economie	
	(Pour chaque discipline une description en termes de nom, nombre d'heure d'enseignement (en et hors classe), les parties, principaux thèmes avec leurs résumés, est donnée)	
HSE.U.00	Composant universitaire	Jusqu'à 15%
HSE.U.01	Ibid.	du volume du bloc
HSE.U.02		d'enseignement
HSE.U.03		
HSE.E.00	Discipline au choix des étudiants	Jusqu'à 15%

HSE.E.01		du volume du bloc d'enseignement
HSE.E.01	Ibid.	
MSN.00	Bloc d'enseignement mathématiques et sciences naturelles générales	
MSN.N.00	Composant national	....
MSN.N.01		
MSN.N.02	Ibid.	
MSN.N.03		
MSN.U.00	Composant universitaire	Jusqu'à 10%
MSN.U.01		du volume du bloc d'enseignement
MSN.U.02	Ibid.	
MSN.U.03		
MSN.E.00	Discipline au choix des étudiants	Jusqu'à 10%
MSN.E.01		du volume du bloc d'enseignement
MSN.E.02	Ibid.	
MSN.E.03		
SG.00	Bloc d'enseignement de disciplines générales de spécialité	
SG.N.00	Composant national	.....
SG.N.01		
SG.N.02	Ibid.	
SG.N.03		
SG.U.00	Composant universitaire	Jusqu'à 10%
SG.U.01		du volume du bloc d'enseignement
SG.U.02	Ibid.	
SG.U.03		
SG.E.00	Discipline au choix des étudiants	Jusqu'à 10%

SG.E.01		du volume du bloc d'enseignement
SG.E.02	Ibid.	
SG.E.03		
S.00	Bloc d'enseignement de disciplines de spécialisation	
S.N.00	Composant national	.....
S.N.01		
S.N.02	Ibid.	
S.N.03		
S.U.00	Composant universitaire	.....
S.U.01		
S.U.02	Ibid.	
S.U.03		
S.E.00	Discipline au choix des étudiants	.....
S.E.01		
S.E.02	Ibid.	
S.E.03		
F.00	Bloc d'enseignement de disciplines facultatives	
F.01		
F.02	Ibid.	
F.03		
	Nombre total d'heures d'enseignement théorique (54 h x ----- semaines)	

4.1. En cas d'enseignement présentiel, les cours en salle doivent constituer au moins 50% du temps consacré à chaque discipline, et en cas d'enseignement par correspondance, au moins 10%.

V. Les délais de mise en oeuvre du programme d'enseignement du Bakalavre de la spécialité_____

5.1. Le délai d'assimilation du programme d'enseignement de la formation de Bakalavre de la spécialité_____, y compris le travail de recherche de l'étudiant, en mode d'enseignement présentiel est de _____ semaines dont :

- enseignement théorique Semaines,
- sessions d'examens : semaines,
- stages : semaines au moins (sont indiqués le type et la durée de chaque stage pendant des semaines),
- la préparation des examens d'Etat, du mémoire de stage et sa soutenance : _____ semaines au moins,
- vacances (y compris les vacances postuniversitaires de 8 semaines) : _____ semaines.

(Evoquer le règlement sur de la validation
du sujet du mémoire, de la nomination du tuteur, le calendrier et les formes d'exécution).

Le règlement sur le calendrier de l'élaboration du mémoire, le suivi, l'évaluation, la procédure de soutenance est défini par l'université (faculté) et approuvé par le Conseil scientifique.

5.2. Les délais d'assimilation des programmes d'enseignement de la formation de Bakalavre de la spécialité_____ pour les personnes ayant un enseignement secondaire général (complet) et faisant leurs études par correspondance sont allongés jusqu'à une année en plus par rapport aux délais définis dans le point 1.2. du présent référentiel.

5.3. La charge d'enseignement maximale de l'étudiant est définie : 54 heures par semaine, y compris le travail en salle et le travail (individuel) hors salle.

5.4. Le nombre d'heures de cours en salle pour l'étudiant faisant ses études en mode d'enseignement présentiel ne doit pas être supérieur à 36 heures par semaine. Dans ce nombre d'heures n'entrent pas les heures d'éducation sportive et des cours facultatifs. La durée annuelle de l'enseignement théorique est de 34 semaines.

5.5. Pour les étudiants faisant leurs études par correspondance au moins de 160 heures de cours avec les professeurs doivent être assurées.

5.6. Les vacances de l'année universitaire doivent être de 7-10 semaines, y compris au moins 2 semaines après la session des examens d'hiver.

VI. Les exigences relatives aux conditions de mise en oeuvre du programme d'enseignement du Baccalauréat de la spécialité_____

6.1. Les exigences relatives à l'élaboration du programme d'enseignement du Baccalauréat de la spécialité_____ :

6.1.1. Conformément au présent référentiel, l'établissement élabore et valide le programme d'enseignement de la formation de Baccalauréat de la spécialité_____ .

L'étude des disciplines choisies par l'étudiant est obligatoire, tandis que leur liste a un caractère recommandé et peut être modifiée ou complétée par l'université.

Les modes d'enseignement (cours magistral, travaux pratiques, séminaire, cours en laboratoire, travaux à domicile et exposés, etc.) et les volumes d'éléments d'une discipline sont définis, dans le cadre des heures prévues, par l'établissement d'enseignement supérieur. Durant toute la période des études, les cours d'enseignement théorique par méthodes actives ne doivent pas être inférieurs à 25% du nombre total des heures.

Le mode de contrôle et d'évaluation des connaissances de l'étudiant est choisi par l'établissement d'enseignement supérieur. L'évaluation finale des connaissances de l'étudiant d'une discipline ne doit pas se fonder uniquement sur le résultat de l'examen terminal (ou de l'épreuve terminale) ; elle doit tenir en compte de l'activité de l'étudiant par rapport à ce cours et de sa progression pendant le(s) semestre(s). En cas d'évaluation finale, 40% de la note finale résultent des évaluations intermédiaires et 60% de l'examen (de l'épreuve) finale.

La forme principale d'examen est écrite ou écrite-orale. A titre exceptionnel, l'établissement d'enseignement supérieur peut définir des examens oraux, mais ils ne doivent pas dépasser de 25 à 30% le volume total d'examens. L'établissement d'enseignement supérieur a le droit de choisir le mode (examen ou épreuve) et de définir la forme du contrôle final des disciplines enseignées.

Dans le système d'évaluation courante des connaissances des étudiants, l'établissement d'enseignement supérieur utilise le barème d'évaluation qui lui convient. Lors de la notation finale d'une discipline, il faut passer au système traditionnel d'évaluation des connaissances («excellent», «bien», «satisfaisant», «insuffisant», «passable», «non passable»).

Le dossier d'étude est considéré comme un composant du cours et est réalisé dans le cadre des heures assignées à ce cours. Le dossier d'étude des principales disciplines de spécialité est obligatoire, mais pendant les années d'enseignement ces dossiers ne doivent pas dépasser le nombre de cinq.

Pour les disciplines, dossiers d'étude et stages prévus par les maquettes (annexe 2), l'attribution d'une note finale est obligatoire.

Le bloc d'enseignement de spécialisation est la suite logique du bloc d'enseignement des disciplines générales de spécialité qui contribue à l'obtention par l'étudiant de profondes connaissances et des savoir-faire dans le domaine d'activité de la spécialité choisie. L'établissement d'enseignement supérieur choisit la spécialisation parmi la liste présentée dans l'annexe 1 et a le droit de changer ou de compléter la liste de spécialisations ou bien de créer une nouvelle spécialisation en accord avec la commission spécialisée en élaboration des référentiels éducatifs d'Etat du Ministère de l'éducation et des sciences de la RA.

La liste du bloc d'enseignement facultatif a également un caractère recommandé et non obligatoire pour l'étudiant. En cas de participation à ces cours, le contrôle et l'évaluation des connaissances des étudiants des cursus concernant les 30% des heures consacrées à ce bloc d'enseignement sont obligatoires.

6.1.2. Lors de la réalisation du programme d'enseignement l'établissement d'enseignement supérieur a le droit de :

- changer le volume des blocs d'enseignement à hauteur de 5 % et 10% pour une discipline,
- former un bloc d'enseignement des sciences humaines et socio-économiques, dans le composant national parmi les 12 disciplines mentionnées (Section 4) dans l'enseignement des disciplines suivantes, est obligatoire :
 - Education sportive (408h),
 - Histoire du peuple arménien,
 - Langue arménienne et culture d'expression,
 - Philosophie,

- Langue russe et culture d'expression,
- Langue étrangère (340 h).

Les autres disciplines peuvent être incluses à la discrétion de l'établissement d'enseignement supérieur, avec la possibilité de leur fusion interdisciplinaire, en gardant cependant le minimum obligatoire relatif au contenu.

- organiser l'enseignement des disciplines du bloc sciences générales humaines et socio-économiques par des cours magistraux, travaux pratiques individuels ou en groupe, devoirs, séminaires, selon le programme élaboré par l'établissement d'enseignement supérieur, en tenant compte des particularités de l'établissement, de l'orientation scientifique et des avis du corps professoral, qui fournira un éclaircissement sur la thématique des disciplines du bloc d'enseignement, conformément à l'orientation professionnelle des étudiants.

- définir le niveau d'enseignement des disciplines faisant parties des blocs d'enseignement sciences générales humaines et socio-économiques, mathématiques et sciences naturelles générales en fonction des particularités de la spécialité. Dans le bloc Mathématiques et sciences naturelles générales l'enseignement de la discipline « Questions d'écologie et de situation d'urgence » est obligatoire. Les heures destinées au composant universitaire peuvent être utilisées pour l'enseignement plus approfondi des disciplines du composant national.

- réaliser la formation du Bakalavre de la spécialité _____ dans un délai plus court pour les étudiants ayant un diplôme d'enseignement professionnel primaire ou moyen. La réduction de la durée des études est fonction des compétences, connaissances et capacités acquises par les étudiants dans le cadre de leurs études professionnelles antérieures. Dans tous le cas, la durée des études ne doit pas être de moins de deux ans. La réduction de la durée des études est accordée également aux personnes, dont le niveau d'études et de compétences exceptionnelles fournit suffisamment de base pour les études d'une durée raccourcie.

- dans certains cas, en accord avec la commission chargée de l'élaboration des référentiels éducatifs d'Etat du Ministère de l'éducation et de la science, lors de l'enseignement de la spécialité _____ l'établissement d'enseignement supérieur a le droit de modifier, à hauteur de 20%, les horaires du bloc d'enseignement sciences générales humaines et socio-économiques et jusqu'à 40% de ceux des disciplines autres.

6.2. Les exigences relatives au personnel enseignant

Le processus d'enseignement du Bakalavre de la spécialité_____ doit être assuré par un personnel pédagogique qui possède une formation dans le domaine de l'enseignement et régulièrement engagé dans la recherche et les activités scientifiques. Les enseignants des disciplines professionnelles doivent posséder un degré scientifique et/ou expérience professionnelle dans le domaine concerné.

Le nombre des enseignants possédant un degré scientifique doit être au moins de 50% du nombre total du personnel pédagogique. Les enseignants engagés à plein temps, ainsi que ceux engagés à 0,25% du plein temps, doivent constituer 50% du nombre total du personnel pédagogique.

6.3. Les conditions du processus éducatif

La réalisation du programme du Bakalavre de la spécialité_____ doit inclure des travaux pratiques et dirigés (la liste de travaux est donnée obligatoirement) y compris comme une composante obligatoire de logiciels appliqués et utilisés dans les exercices pratiques. Il est également obligatoire de créer une base informatique, permettant la préparation du spécialiste de haute qualité et l'accès de l'étudiant à diverses sources d'information, y compris l'Internet.

Lors de la réalisation du programme du Bakalavre de la spécialité_____ pour chaque étudiant un accès est assuré à la bibliothèque de ressources et aux bases de données qui correspondent au contenu des disciplines et leurs composants (cours magistraux, travaux dirigés et pratiques, rédaction du mémoire, programmes de stages), avec la mise à disposition des manuels méthodologiques, ainsi que de matériaux audiovisuels.

6.4. Les exigences relatives aux conditions matérielles du processus éducatif

L'établissement d'enseignement supérieur réalisant la formation du baklavre de la spécialité_____ doit assurer des conditions matérielles et techniques, conformément aux normes sanitaires et règles de la sécurité incendiaire, ainsi que celles nécessaires pour la réalisation des cours magistraux, des travaux pratiques, dirigés et de recherches scientifiques des étudiants.

6.5. Les exigences en matière d'organisation des stages

Des stages éducatif et professionnel (pédagogiques, cliniques, pré-diplomation) des étudiants dans les différentes organisations et administrations publiques du domaine de la formation sont organisés, afin d'acquérir des capacités pratiques correspondant aux disciplines enseignées, ainsi que l'expérience professionnelle du terrain.

La responsabilité de l'organisation du stage pré-diplomation, faisant partie obligatoire des maquettes, est à la charge de l'établissement d'enseignement supérieur. Au cas où l'étudiant souhaite effectuer le stage dans le lieu de son travail, l'établissement d'enseignement supérieur autorise le stage si le travail de l'étudiant correspond à la spécialité étudiée.

Le stage peut être organisé dans certaines organisations où l'étudiant occupe un poste, avec un programme individuel préétabli. En cas de manque de places de stages dans les organisations, le stage est organisé au sein de l'établissement (de la faculté), si les conditions en termes d'équipements sont réunies.

VII. Les exigences relatives au niveau de la préparation des diplômés du Baccalauréat de la spécialité _____

7.1. Le diplômé doit pouvoir résoudre les problèmes correspondant à sa qualification et présentés dans le point 1.2 du présent référentiel d'Etat.

Le spécialiste diplômé du Baccalauréat doit :

a) dans les domaines de sciences humaines et sociales :

- connaître la Constitution et les lois du domaine de la formation,
- maîtriser la langue arménienne couramment / écrite et orale / et communiquer en deux langues étrangères,
- avoir une perception de la bonne hygiène de vie, maîtriser les aptitudes et capacité de perfectionnement physiques,
- connaître l'histoire du peuple arménien et les développements politiques contemporains,

- connaître la culture mondiale, maîtriser les normes d'éthiques et juridiques qui règlent les relations entre l'homme et la société, ainsi que l'homme et l'environnement,
- maîtriser les éléments de la psychologie et de la pédagogie,
- connaître les tendances philosophiques contemporaines, connaître les principes fondamentaux de la science de la vie, les concepts et les abstractions matérielles, les formes d'organisation de la matière, suivre l'évolution globale de la société,
- connaître les fondements de la théorie économique, les lois de macro-microéconomie, les particularités de l'économie en transition.

b) dans les domaines sciences naturelles et mathématiques :

- connaître les principes et concepts fondamentaux contemporains des sciences naturelles, les enjeux globaux environnementaux régionaux et mondiaux ;
- maîtriser les fondamentaux des mathématiques, la théorie des probabilités et les méthodes de statistiques mathématiques, les techniques de modélisation mathématiques,
- maîtriser les méthodes de collecte, de stockage et de traitement informatique de l'information et être en mesure d'utiliser les technologies informatiques modernes.

c) dans les domaines d'activités professionnelles :

(sont indiquées 8-10 taches en liens avec la spécialité)

Les exigences de la préparation spéciale du Bakalavre de la spécialité _____ sont formulées par l'établissement d'enseignement supérieur proposant la spécialisation, en accord avec la commission spécialisée dans l'élaboration des référentiels éducatifs d'Etat du Ministère de l'Education et de la science. Les exigences ainsi formulées de la spécialisation, une fois cette dernière validée par le Ministère, sont obligatoires pour les autres établissements d'enseignement supérieur. Elles sont en lien avec le bloc d'enseignement de la spécialisation et les tâches des organisations ayant demandées des spécialistes dans cette spécialisation. Ces expériences comprennent :

- les capacités de mener des recherches, d'appliquer la pensée logique abstraite, les méthodes de déduction et d'induction, ainsi que d'une analyse critique,

- la capacité de découverte et de résolution des problèmes issus de situations inconnues, d'organisation des travaux dans des délais courts,
- la démonstration de la capacité de perception des innovations dans les domaines d'activités professionnelles.

L'expérience du Bakalavre de travailler avec des gens suppose ses capacités de :

- interagir avec d'autres personnes et communiquer dans l'équipe,
- définir des tâches et les déléguer aux subordonnés,
- encourager la créativité humaine pour assurer le développement,
- gérer les litiges et résoudre les conflits,
- coopérer avec des personnes de niveau intellectuel et de développement différents,
- négocier pour atteindre une décision acceptable dans le cadre de tâches professionnelles,
- travailler dans des environnements culturels différents.

L'expérience du Bakalavre de communiquer exige de capacités obligatoires de :

- exprimer, discuter et défendre ses opinions, écrites ou orales, dans des situations formelles et informelles,
- écouter et analyser l'information écrite, compte tenu des différences culturelles et linguistiques,
- chercher, recevoir, classer, formuler et utiliser l'information orale, écrite ou reçue des sources électroniques.

Du point de vue de l'utilisation des technologies informatiques, le Bakalavre doit connaître au moins deux systèmes de traitement des données, les réseaux informatiques locaux et multi usages, il doit également pouvoir faire la recherche de l'information dans les bases de données (WWW), utiliser le courrier électronique et les logiciels de données de base.

Le Bakalavre doit comprendre les fondements de sa spécialité et leur importance sociale, la nécessité d'une élévation continue de sa qualification par une formation postuniversitaire et supplémentaire ou bien par l'acquisition individuelle de nouvelles connaissances.

7.2 Les exigences relatives à la certification finale d'Etat du Bakalavre

7.2.1. La certification finale d'Etat du Bakalavre de la spécialité _____ inclut :

La soutenance du travail (mémoire) de qualification de fin d'études et l'examen d'Etat, qui permettent d'évaluer le niveau de la préparation théorique et pratique du diplômé pour la réalisation des tâches professionnelles, définies par le présent référentiel éducatif d'Etat.

7.2.2 Les exigences relatives au travail (mémoire) de qualification de fin d'études du Bakalavre

Le travail de fin d'études du Bakalavre est un travail complet, rédigé conformément aux maquettes de la spécialité et a pour objectif de renforcer et compléter les connaissances théoriques et pratiques du diplômé dans les domaines suivants :

(Mentionner les questions principales du travail)

Du point de vue du contenu, le travail de fin d'études doit :

- être présenté comme une recherche théorique, analytique, socio-économique, expérimentale concernant un des problèmes du domaine où le diplômé découvre ses connaissances théoriques et ses capacités pratiques lui permettant de résoudre d'une manière autonome les questions de caractère professionnel,
- montrer le niveau de maîtrise des méthodes d'analyse scientifique et structurelle, sa capacité de faire des généralisations théoriques et des conclusions pratiques, des propositions argumentées sur le perfectionnement de solutions pour résoudre les problèmes du domaine,
- avoir un caractère créatif avec l'utilisation de données statistiques fiables,
- montrer la capacité du diplômé à travailler individuellement dans le domaine de la spécialité,
- refléter la capacité du diplômé à utiliser les méthodes modernes de la recherche, du choix, du classement et du traitement de l'information, et travailler avec les documents normatifs et juridiques du domaine,
- être rédigé conformément aux normes et aux exigences modernes d'édition, avoir la structure propre à un rapport de la recherche et avoir un volume de 60-70 pages imprimées.

La thématique des travaux de qualification de fin d'études (mémoire) définit la chaire qui s'occupe de la spécialisation. Dans la thématique doivent être intégrées obligatoirement les questions principales et urgentes suivantes : _____

en tenant compte des spécialisations choisies par l'établissement d'enseignement supérieur (par la faculté) et le contenu des disciplines sélectives par blocs enseignement.

7.2.3 Les exigences relatives à l'examen d'Etat

Le contenu et le mode d'examen de qualification (d'Etat) et les critères de l'évaluation des connaissances des étudiants sont définis par l'établissement d'enseignement supérieur (la faculté) et sont validés par le conseil scientifique de l'établissement. Dans le contenu d'examen d'Etat sont incluses obligatoirement des questions portant sur les disciplines suivantes de la spécialité :

(Mentionner 6-8 disciplines principales)

Rédacteurs

Le groupe de travail de la commission du Ministère de l'Education et de la science spécialisée en élaboration des référentiels éducatif d'Etat dans le domaine de _____

Poste, grade scientifique, titre universitaire

prénom, nom

Poste, grade scientifique, titre universitaire

prénom, nom

Le référentiel éducatif d'Etat de la spécialité _____ a été discuté et approuvé lors de la réunion du 200... (procès-verbal n°.....) de la commission du Ministère de l'Education et de la science spécialisée dans l'élaboration des référentiels éducatifs d'Etat dans le domaine de _____

Président de la commission

Le 200....

Poste, grade scientifique, titre universitaire

prénom, nom

Accordé :

Le 200....

Chef de la division de l'enseignement supérieur
du Ministère de l'éducation et de la science de la République d'Arménie

Poste, grade scientifique, titre universitaire

prénom, nom

Liste des spécialisations recommandées

Annexe 1

Code	La spécialisation et ses disciplines	Nombre d'heures
S.01	Spécialisation n° 1 _____ nom de la spécialisation	.....
S.01 ¹	Les disciplines :	
S.01 ²	(5-8 disciplines)	
S.01 ³		
S.02	Spécialisation n° 2 _____ nom de la spécialisation	.....
S.02 ¹	Les disciplines :	.....
S.02 ²	(5-8 disciplines)	
S.02 ³		
S.03	Spécialisation n° 3 _____ nom de la spécialisation	.....
S.03 ¹	Les disciplines :	.....
S.03 ²	(5-8 disciplines)	
S.03 ³	etc.	

Annexe 2

Ministère de l'éducation et de la science de la République d'Arménie

Maquettes types

de la spécialité _____

Le degré de la qualification _____

J'approuve

La durée normative de l'enseignement __ _____ ans
du

Responsable du département spéciale

Ministère de l'Education et des Sciences de la

RA

Grade scientifique, prénom, nom

Le 200.....

Code	Noms des matières principales	Heures			La distribution par semestre proposée										Mode d'évaluation finale
		total	dans la classe	individuel											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
HSE	Bloc d'enseignement sciences générales humaines et socio-économiques														
HSE.N.00	Composant national														
HSE.N.01	.....				x	x									Examen Epreuve Examen
HSE.N.02	.....					x	x	x							
«	.....	.....					x	x							
	....				x										
HSE.U.00	Composant universitaire														
HSE.U.01	.....				x		x								Examen Epreuve Epreuve
HSE.U.02	.....						x								
«	.....				x		x								
														

HSE.E.00	Disciplines au choix des étudiants														
HSE.E.01					x			x							Examen
HSE.E.01	.....				x	x	x								Examen
«	.....					x	x								Examen
														
MSN.00	Bloc d'enseignement mathématiques et sciences naturelles générales														
MSN.N.00	Composant national														
MSN.N.01															
MSN.N.02	.....													
«														
														
MSN.U.00	Composant universitaire														
MSN.U.01															
MSN.U.02	.....													

«															
MSN.E.00	Disciplines au choix des étudiants															
MSN.E.01 MSN.E.02 «	..... ..... .....														
SG.00	Bloc d'enseignement de disciplines générales de spécialité															
SG.N.00	Composant national															
SG.N.01 SG.N.02 «	..... ..... .....														
SG.U.00	Composant universitaire															
SG.U.01																

SG.U.02 «															
SG.E.00	Disciplines au choix des étudiants														
SG.E.01 SG.E.02 SG.E.03 «															
S.00	Bloc d'enseignement de disciplines de spécialisation														
S.N.00	Composant national	.....												
S.N.01 S.N.02 «															
S.U.00	Composant universitaire	.....												

S.U.01															
S.U.02	.....													
S.U.03	.....													
														
S.E.00	Disciplines au choix des étudiants	.....												
S.E.01															
S.E.02	.....													
«														
F.00	Bloc d'enseignement de disciplines facultatives														
F.01															
F.02	.....													
«														
														
	Total														

	Stages														
	Educatif														
	Professionnel														
	Pré-diplomation														
	Certification finale d'Etat														
	Examen d'Etat														
	Soutenance du mémoire														

Les présentes maquettes types ont été élaborées sur la base des données suivantes :

- | | |
|--|----------------|
| 1. Enseignement théorique | semaines |
| 2. Sessions d'examens | semaines |
| 3. Les stages éducatifs et professionnels | semaines |
| 4. Le stage pré-diplomation | semaines |
| 5. La certification finale d'Etat | semaines |
| 6. Les vacances (y compris 8 semaines après avoir fini les études) |semaines |
|
 | |
| Total | semaines |

1. Les établissements d'enseignement supérieur utilisent les présentes maquettes types pour élaborer leurs maquettes de spécialité.
2. Pendant les deux premières années il est recommandé de garder la distribution des disciplines mentionnées dans ces maquettes types.

Est élaboré conformément au référentiel éducatif d'Etat de la spécialité _____.

Président de la commission du Ministère de l'Education et de la science spécialisée en élaboration des référentiels éducatif d'Etat

Poste, grade scientifique, titre universitaire

prénom, nom

**Annexe 4 Les exigences concernant les espaces nécessaires pour l'attribution de la licence
d'activité d'enseignement supérieur**

N	La nomination de l'espace	La superficie (m ²)	Note
1. Salles et laboratoires de formation			
a)	Salles de formation à utilisation générale	2.2 (pour 1 étudiant)	
b)	Laboratoires de formation à destination théorique générale	4.0-6.0 (pour 1 étudiant)	
c)	Salle pour les agents de laboratoire	18.0	
d)	Salles et laboratoires spécialisés à destination technique	6.0-8.0 (pour 1 étudiant)	
e)	Salles de formation pour l'enseignement des principes de base technologique ainsi que pour les équipements de calcul	4.5 (pour 1 étudiant)	
2. Salles de langues étrangères			
a)	Laboratoires de langue	3.0 (pour 1 étudiant)	
b)	Salle phonologique	1.8 (pour 1 étudiant)	
c)	Studio d'enregistrement	36.0	
3. Salles			

3.1	Salle d'enseignement	2.5 (pour 1 étudiant)	Pour un effectif jusqu'à 25 étudiants
		2.2 (pour 1 étudiant)	Pour un effectif de 25 à 50 étudiants
		1.5 (pour 1 étudiant)	Pour un effectif de 50 à 75 étudiants
		1.3 (pour 1 étudiant)	Pour un effectif de 75 étudiants et plus
3.2	Salles-amphithéâtres	1.8 (pour 1 étudiant)	Pour un effectif de 200 à 300 étudiants
3.3	Salles préparatoires adjacentes aux salles de cours		
a)	à destination théorique générale	18.0	Adjacentes aux salles ayant jusqu'à 100 places
		36.0	Adjacentes aux salles ayant de 100 à 150 places
		72.0	Adjacentes aux salles ayant plus de 150 places
b)	de physique et de chimie (combiné)	36.0	Adjacentes aux salles ayant de 100 à 150 places
c)	de chimie	72.0	Adjacentes aux salles ayant de 200 à 300 places
d)	de physique	108.0	Adjacentes aux salles ayant jusqu'à 300 places
		144.0	Adjacentes aux salles ayant plus de 300 places
4.	Bâtiments (locaux) à destination de formation et d'information scientifique		
4.1	Cabinet du responsable de la Chaire	18.0	Pour chaque chaire de l'établissement d'enseignement supérieur

4.2	Cabinet de méthodologie de la formation	54.0	
4.3	Salles des professeurs et des doctorants	4.0 (pour une personne)	
4.4	Bibliothèque		
a)	Une entrée et une salle d'exposition de nouveaux livres	1.5 (pour un visiteur)	Prévu pour 15% du nombre total d'étudiants et d'enseignants
b)	Salle de lecture	3.0 (pour un lecteur)	Prévu pour 40% du nombre total d'étudiants et d'enseignants
c)	Catalogue	3.5	Pour la sauvegarde d'un fond de 20000 exemplaires
d)	Abonnement	1.8 (pour un visiteur)	Prévu pour 20% du nombre total d'étudiants et d'enseignants
e)	Bureau d'information bibliographique	0.1 (pour un lecteur)	
f)	Entrepôt de livres	2.5	Pour la sauvegarde d'un fond de 1000 exemplaires
g)	Laboratoires de photocopie, de reproduction, de restauration et de reliure	2.0	Pour la sauvegarde d'un fond de 20000 exemplaires
h)	Bureaux de service	4.0 (pour un agent de bibliothèque)	

5. Batiment (local) de remise en forme			
a)	Salle de sport générale avec des places de spectateurs	1008.0 (42.0x24.0m.)	Pour les établissements d'enseignement supérieur ayant plus de 10000 étudiants
b)	Salle de sport générale moyenne pour les jeux de sport et la gymnastique	648.0 (36.0x24.0m.)	2 salles dans les établissements d'enseignement supérieur ayant jusqu'à 4000 étudiants
			3 salles dans les établissements d'enseignement supérieur ayant plus de 4000 étudiants
c)	Salle de sport spécialisée pour la lutte, la boxe, l'escrime, l'haltérophilie	360.0 (24.0x15.0m.)	1 salles dans les établissements d'enseignement supérieur ayant jusqu'à 4000 étudiants
			2 salles dans les établissements d'enseignement supérieur ayant de 4000 à 6000 étudiants
			3 salles dans les établissements d'enseignement supérieur ayant de 6000 à 8000 étudiants
			3 salles dans les établissements d'enseignement supérieur ayant de 8000 à 10000 étudiants
			4 salles dans les établissements d'enseignement supérieur ayant plus de 10000 étudiants
d)	Petite salle de sport générale (pour des groupes de préparation spéciale)	216.0 (18.0x12.0m.)	1 salle dans les établissements d'enseignement supérieur ayant jusqu'à 6000 étudiants

			2 salles dans les établissements d'enseignement supérieur ayant de 6000 à 10000 étudiants
			3 salles dans les établissements d'enseignement supérieur ayant plus de 10000 étudiants
e)	Athlétisme	3780.0 (126.0x30.0m)	1 salle dans les établissements d'enseignement supérieur ayant plus de 10000 étudiants
f)	Piscine	1050.0 (50.0x21.0m.)	1 piscine dans les établissements d'enseignement supérieur ayant 10000 étudiants et plus
		400.0 (25.0x16.0m.)	1 piscine dans les établissements d'enseignement supérieur ayant de 4000 à 8000 étudiants
g)	Vestiaires, douches, salles de toilettes	Selon les normes et la résolution de planification architecturale	1 toilette pour 20 filles 1 toilette et 1 urinoir pour 30 garçons, 1 évier pour 30 personnes 1 douche pour 15 étudiants, pour une douche 2 places de vestiaires
h)	Un entrepôt pour le matériel sportif	20.0	
i)	Salles d'instructeurs	2x10.0	2 salles, chacune de 10m ² .
6. Des bâtiments (locaux) administratifs			
a)	L'ensemble des bâtiments administratifs : (rectorats,	1.0 (pour 1 étudiant)	Pour les établissements d'enseignement supérieur ayant

	chaires, locaux des infrastructures des facultés et des locaux de la gestion administrative et logistique)		jusqu'à 1000 étudiants
		0.8 (pour 1 étudiant)	Pour les établissements d'enseignement supérieur ayant de 1000 à 2000 étudiants
		0.7 (pour 1 étudiant)	Pour les établissements d'enseignement supérieur ayant de 2000 à 4000 étudiants
		0.6 (pour 1 étudiant)	Pour les établissements d'enseignement supérieur ayant de 4000 à 6000 étudiants
		0.5 (pour 1 étudiant)	Pour les établissements d'enseignement supérieur ayant de 6000 à 10000 étudiants
		0.4 (pour 1 étudiant)	Pour les EES ayant plus de 10000 étudiants
b)	Salle du Conseil Scientifique adjacente au Rectorat	0.8 (pour un membre du conseil scientifique)	
8. Cantine			
a)	Salle à manger avec point de distribution alimentaire	1.77 (pour une place dans la salle à manger)	140 places pour 1000 étudiants
			120 places pour 1000 chercheurs scientifiques, doctorants et membres du personnel
b)	Locaux de cuisine	0.77 (pour une place dans la salle à manger)	Dans le cas où il y a plus de 100 places dans la salle à manger, 0,42m ² pour chaque place supplémentaire(suivante)

c)	Locaux de service	0.44 (pour une place dans la salle à manger)	Dans le cas où il y a plus de 100 places dans la salle à manger, 0,3m ² pour chaque place supplémentaire (suivante)
d)	Locaux de réception et d'entreposage des aliments	0.4 (pour une place dans la salle à manger)	Dans le cas où il y a plus de 100 places dans la salle à manger, 0,3m ² pour chaque place supplémentaire (suivante)
e)	Eviers (adjacents à la salle à manger)	Selon les normes et la résolution de planification architecturale	Dans la salle à manger un évier pour chaque 30 places
f)	Vestiaires et toilettes pour le personnel de la cantine	Selon les normes et la résolution de planification architecturale	1 toilette, 1 évier et 1 douche
9. Cafeteria			
a)	Salle à manger avec point de distribution alimentaire	1.48 (pour une place dans la salle à manger)	20 places pour 1000 étudiants
			40 places pour 1000 chercheurs scientifiques, doctorants et membres du personnel
b)	Locaux de cuisine	1.0 (pour une place dans la salle à manger)	Dans le cas où il y a plus de 12 places dans la salle à manger, 0,43m ² pour chaque place supplémentaire
c)	Locaux de service	0.45 (pour une place dans la salle à manger)	Dans le cas où il y a plus de 12 places dans la salle à manger, 0,32m ² pour chaque place

			supplémentaire
d)	Locaux de réception et d'entreposage des aliments	0.33 (pour une place dans la salle à manger)	Dans le cas où il y a plus de 12 places dans la salle à manger, 0,25m ² pour chaque place supplémentaire
10. Bâtiments médicaux			
a)	Cabinet du médecin (avec une salle de réception)	18.0	Pour 1000 étudiants
		36.0 (118.0x2)	Pour plus de 4000 étudiants
b)	Salle d'interventions médicales	18.0	Pour 4000 étudiants
		36.0	Pour plus de 4000
c)	Cabinet de l'infirmière	18.0	
d)	Cabinet du dentiste	18.0	Pour les établissements d'enseignement supérieur ayant plus de 1000 étudiants
e)	Salle de phoniatrie	54.0	Dans le Conservatoire et établissements d'enseignement supérieur des beaux-arts (théâtre)
11. Sanitaires			
		Selon les normes et la résolution de planification architecturale	1 toilerie pour 30 femmes, 1 toilette, 1 urinoir pour 40 hommes, 1 évier pour 3 toilettes
12. Entrepôts (produits ménagers et objets de nettoyage)			
		1.5 (pour 100 étudiants)	

Source : Arménie, Gouvernement, Décision n^o1490-N du 13 décembre 2007.

Annexe 5 Projet du « Cadre national arménien des formations en licence »

*Article 1. Les dispositions générales*⁶⁹⁴

1.1. L'objectif du cadre

Le présent document a pour objet de préciser les règles relatives à l'organisation des diplômes nationaux de licence et de licence spécialisée. Ces règles peuvent être complétées pour certaines mentions de diplômes par des dispositions spécifiques dans le cas notamment de formations en lien avec des professions réglementées.

1.2. L'objectif de la formation licence ou licence spécialisée

⁶⁹⁴ Le présent cadre a été élaboré sur la base de documents suivants :

- ARMENIE. Gouvernement. 2001. *Le Référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement n° 24, 16 janvier 2001. [Բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական ընդհանուր չափորոշիչը, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հունիսի 16-ի N 24 որոշում, ք. Երևան].
- FRANCE. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence*, 2011. NOR: ESRS1119411A. Version consolidée au 5 juillet 2015. Accès Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024457754>
- ARMENIE. Gouvernement. 2009. *Règlement d'octroi de la licence d'enseignement du programme de licence*. Annexe n° 17 de la décision du Gouvernement n° 808-N, 9 juillet 2009. [Բակալավրի կրթական ծրագրի իրականացման լիցենզավորման կարգ, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2009 թվականի 9-ի հուլիսի n° 808-Ն որոշման հավելված n° 18].
- FRANCE. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2014. *Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master*. NOR: ESRS1331410A. JORF n°0027 du 1 février 2014 page 1922 texte n° 25. Accès Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&dateTexte=&categorieLien=id>
- QAA. 2015. *Subject Benchmark Statement: Business and Management*. February, 2015. Accès Internet: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-business-management-15.pdf>
- ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le cadre national des qualifications éducatives de la République d'Arménie (les qualifications éducatives de la République d'Arménie et leurs caractéristiques générales correspondantes)*. Annexe de la décision N 332 – N du 31 mars 2011 du gouvernement de la république d'Arménie. [Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը (Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումները եվ դրանց համապատասխան ընդհանրական բնութագրերը), ՀՀ կառավարության 2011 թվականի մարտի 31-ի N 332 - Ն որոշման Հավելված].

La licence ou la licence spécialisée sont des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur conférant à leur titulaire le grade universitaire de licence. La licence atteste l'acquisition d'un socle de connaissances, compétences et d'aptitudes dans un champ disciplinaire ou pluridisciplinaire. La formation de la licence initie l'étudiant au processus de production des connaissances, aux principaux enjeux de la recherche et des méthodes scientifiques de ce champ.

En outre, dans le cadre des études de licence, l'étudiant acquiert les approches de base conceptuelles et des méthodologies de la discipline principale ou des disciplines qui constituent le programme d'études, les connaissances spécialisées et la capacité de travail indépendant dans le champ de la discipline / des disciplines, ainsi qu'en pratique.

La licence spécialisée est conçue dans un objectif de spécialisation étroite dans un secteur particulier d'activité professionnelle.

Article 2. La qualification de diplômés Licence

2.1. La qualification délivrée

Conformément au Cadre national de qualifications éducatives de l'Arménie, tous les programmes de licence sont conçus pour fournir aux diplômés les connaissances et les compétences qui leur permettent de développer la capacité de travail intellectuel indépendant. Ces connaissances, aptitudes et compétences sont énumérés ci-dessous :

Les connaissances - Les connaissances spécialisées théoriques et pratiques approfondies liées à un domaine spécifique de travail ou d'études, nécessaires pour une compréhension globale des théories et des principes, de leurs évaluations critiques et de leur amélioration ; de la connaissance des écoles, des doctrines, des disciplines et des directions scientifique pour leurs comparaisons et application pratique.

Les compétences - Les capacités de la maîtrise et de l'innovation nécessaires pour : la solution des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine d'activité ou d'étude ; l'analyse et l'évaluation critique de l'information complexe et complète ; l'évaluation des compétences nécessaires à choisir, développer et adapter ; l'application des méthodes nécessaires à l'activité professionnelle et l'évaluation de leurs efficacités. Maîtrise de technologies informatiques et de communication, ainsi que des logiciels pratiques courants.

Les capacités - La prise de responsabilité de la gestion et de l'organisation des processus d'activité et d'étude dans un domaine, qui peuvent conduire à des changements ou à des développements significatifs de l'environnement. La prise d'initiative ; l'aptitude de prise de décisions lors de la prise des initiatives ; l'identification des rôles des autres employés lors du processus de travail et d'études ; la prise de responsabilité pour le développement professionnel dans des processus individuels et de groupes ; la démonstration d'une véritable autonomie lors d'activité professionnelle et d'études ; la participation à la planification et à l'allocation des ressources financières. La capacité de rédaction d'un texte clair dans le domaine de l'activité, de discussion des détails techniques de la profession, de présentation de ses idées et de ses objectifs en langue étrangère.

2.2. L'obtention de qualification délivrée

La qualification délivrée est le résultat cohérent et global de l'ensemble de connaissances, compétences et capacités obtenues grâce aux enseignements dispensés dans le cadre du projet de la formation donnée.

Article 3. Les domaines, spécialités et spécialisation des études

3.1. Les domaines des études

L'intitulé des diplômes visés par le présent cadre est défini par le nom de domaine et de mention. La nomenclature des mentions des diplômes nationaux de licence sont fixée par la décision N 1191 du 23 octobre 2014 du Gouvernement de la République d'Arménie portant sur la validation de la liste de spécialités et des qualifications de l'enseignement supérieur. Les domaines d'études supérieures sont les suivants :

01. Education
02. Sciences humaines et Art
03. Sciences sociales et communication, journalisme
04. Droit, administration et gestion
05. Sciences naturelles, mathématiques et statistiques

- 06. Technologies de l'information et de la communication (TIC)
- 07. Industrie, génie civil et architecture
- 08. Agriculture, génie forestier, pêche et élevage
- 09. Santé et travail social
- 10. Services.

3.2. Les spécialités des études et spécialisation

Les formations de licence sont délivrées conformément aux spécialités définies par la décision du Gouvernement pour chaque domaine. La spécialisation d'une licence s'inscrit dans le cadre de la spécialité concernée.

Article 4. Les référentiels de l'enseignement supérieur de licence par spécialité

4.1. Les référentiels nationaux par spécialité de l'enseignement supérieur en licence

Des référentiels nationaux sont définis pour chaque spécialité de l'enseignement supérieur en licence. La formation de licence s'appuie sur les objectifs et les composants globaux établis par le référentiel de la spécialité concernée. Celui-ci décline les compétences disciplinaires, linguistiques, transversales et professionnelles, que doivent acquérir les titulaires de la licence ou de la licence spécialisée.

4.2. La définition et la mise en œuvre des référentiels nationaux

Les référentiels nationaux de l'enseignement supérieur par spécialité sont définis par les commissions spécialisées à l'initiative du Conseil des recteurs et sont validés par le Ministère de l'éducation et la de science. La mise en œuvre des référentiels nationaux de l'enseignement supérieur est faite, au moins une fois tous les cinq ans.

Article 5. L'accès et la poursuite des études en licence

5.1. L'accès aux études en licence

Les étudiants, pour être inscrits dans les formations universitaires conduisant au diplôme de licence, doivent justifier :

- Certificat d'enseignement secondaire complet,
- Diplôme d'enseignement professionnel,
- Certificat délivré par les établissements d'enseignement étrangers équivalant aux niveaux d'éducation susmentionnés.

Pour être accueillis dans les formations conduisant à la licence spécialisée, les étudiants doivent justifier d'un diplôme national sanctionnant deux années d'enseignement supérieur validées dans un domaine de formation compatible avec celui de la licence spécialisée.

5.2. L'insertion professionnelle et la poursuite d'études

Outre le fait d'offrir une formation personnelle et intellectuelle, le programme de licence, prépare les étudiants à l'entrée dans les études supérieures de master ou à un emploi dans un ou plusieurs domaines.

Article 6. L'organisation des études

6.1. Les champs d'enseignement

La formation en licence assure les champs suivants d'enseignement :

- *Les enseignements disciplinaires de base*, en premier lieu dans la ou les disciplines principales, mais aussi dans des disciplines connexes et dans des disciplines d'ouverture, favorisant l'acquisition d'une culture générale ;
- *Les enseignements linguistiques*, se traduisant notamment par la capacité à lire, écrire et s'exprimer dans au moins deux langues étrangères vivantes ;
- *Les enseignements transversaux*, telles que l'aptitude à l'analyse et à la synthèse, à

l'expression écrite et orale, au travail individuel et collectif, à la conduite de projets, au repérage et à l'exploitation des ressources documentaires, ainsi qu'au maniement des outils numériques et à l'élaboration du projet personnel et professionnel ;

- **Les enseignements professionnels**, fondés sur la connaissance des champs de métiers associés à la formation, ainsi que sur la capacité de l'étudiant à réinvestir ses acquis dans un contexte professionnel.

En plus des champs susmentionnés d'enseignement, la licence spécialisée offre à l'étudiant :

- un approfondissement des connaissances et un élargissement des compétences dans les domaines des spécialisations concernées ;
- un apprentissage de la mise en œuvre de ces connaissances et compétences dans les métiers visés.

La formation conduisant à la licence spécialisée est conçue et organisée dans le cadre d'un partenariat étroit avec le monde professionnel concerné.

6.2. L'équipe pédagogique

L'équipe pédagogique est composée notamment d'enseignants-chercheurs, d'autres enseignants et des professionnels, invités en tant qu'enseignants.

Les exigences concernant le personnel pédagogique sont définies dans le 3^e paragraphe du Règlement d'octroi de la licence d'enseignement du programme de licence (annexe n° 18 de la décision du Gouvernement n° 808-N, 9 juillet 2009) :

- a) au moins 50% des effectifs du personnel pédagogique doit être constitué de personnel principal permanent de l'établissement,
- b) au moins 50% des effectifs du personnel pédagogique doit détenir des titres scientifiques ou un grade reconnu par l'Etat, dont 3 par matières de spécialité pour chaque programme (à l'exception des établissements d'enseignement supérieur dans le domaine de l'art, l'éducation physique ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur ayant des facultés similaires),
- c) l'enseignement de base dans le cadre de la licence doit être assuré par le personnel pédagogique possédant une éducation supérieure correspondant au domaine de la

formation enseignée et possédant au minimum le degré de la spécialité diplômée ou du master ; l'enseignement professionnel doit être dispensé par les enseignants possédant le titre universitaire ou le degré scientifique (à l'exception des établissements d'enseignement supérieur dans le domaine de l'art, l'éducation physique ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur ayant des facultés similaires) ou par les enseignants ayant l'expérience professionnelle dans le domaine concerné des études.

Pour les enseignants professionnels invités une expérience de travail d'un minimum de trois ans dans le domaine de la formation est demandée.

6.3. Les composantes des programmes académiques

La formation est organisée, au sein de chaque spécialité, sous la forme de parcours types de formation initiale et continue, en mode présentiel ou par correspondance, formant des ensembles cohérents d'unités d'enseignement et organisant des progressions pédagogiques adaptées au regard des finalités du diplôme. Ces parcours types sont constitués d'unités d'enseignements obligatoires, optionnels et facultatifs. Ils visent notamment à faciliter la mobilité, sur le territoire du pays ou à l'étranger. Les parcours types mentionnés sont conçus de manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet personnel et professionnel en favorisant leur intégration, orientation et spécialisation au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus.

La spécialisation progressive repose sur la mise en œuvre du principe de continuité, méthodologique et pédagogique, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Cette continuité inclut l'accompagnement en début de formation, puis à chacune des étapes clés de la formation comme en fin d'année universitaire ou de semestre de formation.

L'architecture des parcours types en licence est élaborée par les établissements, au sein de leur offre de formation, conformément aux principes suivants :

- cette organisation repose sur des équipes pédagogiques pluridisciplinaires ;
- cette organisation se traduit par un socle commun défini en termes de compétences suffisantes pour permettre les réorientations et la mobilité pour le choix de la spécialité future au sein du domaine d'enseignement ;
- dans le projet de formation, au minimum 40% des enseignements est consacré à

l'enseignement professionnel ;

- par souci de professionnalisation, au minimum 20% de la formation de licence et 30% pour celle de licence spécialisée d'enseignement professionnel est assuré par les enseignants invités représentant les milieux professionnels de la spécialité de formation de licence.

6.4. L'organisation du processus d'enseignement et d'apprentissage

L'offre de formation est structurée en six semestres et en unités d'enseignement capitalisables, à l'exception des formations médicales, dont la durée fait l'objet de la réglementation spécifique. Les temps de formation sont répartis de façon équilibrée sur toute la semaine et prennent en compte le développement du recours aux technologies numériques de communication et d'information. A ces fins, la formation, confiée à une équipe pédagogique coordonnée par un responsable, associe des enseignements théoriques, méthodologiques, pratiques et appliqués.

La formation représente un volume d'au moins 2400 heures d'enseignement sur l'ensemble du cursus de la licence. Un équilibre cohérent et logique entre les différentes modalités d'enseignement doit être assuré. En cas de formation en mode non présentiel, le volume minimal annuel d'enseignement présentiel est 200 heures.

L'organisation de la formation s'inscrit dans une logique d'apprentissage, permettant de prendre en compte les caractéristiques des étudiants en leur proposant des dispositifs pédagogiques qui favorisent la mise en activité, l'interaction avec les autres acteurs de la formation, outre l'équipe pédagogique et du domaine professionnel, la mémorisation et la valorisation de leurs productions, le développement de l'esprit critique, l'autonomie et la capacité de travail en équipe.

Cette logique favorise la cohérence entre les unités d'enseignement, le décroisement des apprentissages afin de permettre à l'étudiant d'établir des liens au sein d'une même formation et entre ses expériences de formations. Elle incite les étudiants à mobiliser les savoirs et les compétences développés en formation dans de nouvelles situations. Les moyens pédagogiques mis en œuvre, ainsi que l'implication des représentants du milieu professionnel concerné s'inscrivent dans cette logique d'apprentissage.

6.5. L'octroi et la validation des crédits académiques

Le système européen des crédits ECTS vise à faciliter l'organisation, la délivrance, l'évaluation,

la reconnaissance et la validation des certifications et unités d'enseignement, ainsi que la mobilité des étudiants. Chaque unité d'enseignement a une valeur définie en crédits européens, au niveau d'études concerné. Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. Cette charge de travail, représentant vingt-cinq à trente heures pour un crédit ECTS, est estimée en fonction de la charge totale de travail de l'étudiant qui inclut le nombre d'heures d'enseignement et le travail en autonomie.

Afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, une référence commune est fixée correspondant à l'acquisition de 180 crédits pour le niveau licence. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes. Les crédits sont obtenus lorsque les conditions de validation définies par les modalités de contrôle de connaissances et aptitudes propres à chaque type d'études sont satisfaites.

6.6. L'enseignement des langues étrangères

L'organisation des études garantit la bonne maîtrise des langues étrangères, compétences clés pour la mobilité internationale, l'insertion professionnelle et sociale. L'enseignement des langues étrangères est organisé conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Le niveau B1 du CECR est exigé de l'étudiant à la fin du cursus de licence ou licence spécialisée.

6.7. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation

Les méthodes et les situations pédagogiques sont appropriées et complètes dans leurs conceptions, elles engagent et offrent une aide aux étudiants. Elles doivent prendre en compte les différents aspects d'enseignement et d'apprentissage dont les étudiants peuvent avoir besoin et offrir des possibilités pour les étudiants pour comprendre et apprécier le contexte global dans lequel ils seront opérationnels. Elles peuvent inclure des face à face, l'apprentissage mixte ou à distance et faire bon usage de la technologie pour aider et faciliter l'apprentissage des étudiants. Indépendamment du mode de délivrance, l'enseignement comprend une combinaison de méthodes d'enseignement / apprentissage.

L'évaluation est conçue pour fournir des occasions d'apprendre à travers l'évaluation formative et un retour de la part des étudiants, et pour soutenir l'apprentissage d'un niveau à l'autre.

L'éventail des compétences développées et évaluées est large. Ceci démontre l'importance d'avoir défini le développement des compétences et le soutien à un programme. Bien que l'évaluation des compétences de communication soit sommative, le travail en équipe ou groupe et les relations interpersonnelles peuvent demander une orientation et un accompagnement attentifs : des compétences plus larges telles que celles-ci sont formellement évaluées, soit comme un processus ou comme un produit du travail académique.

La progressivité et la diversité des méthodes d'évaluation des connaissances et des compétences acquises sont en adéquation avec la capacité des étudiants à acquérir compétence et autonomie dans le travail universitaire. Elle tient compte de l'organisation de la formation en semestres. La mise en place d'évaluations transversales dans le cadre de mises en situation permettant un diagnostic des compétences acquises est privilégiée en fin de cycle.

Bien que les méthodes d'évaluation soient un moyen fiable d'évaluer les résultats d'apprentissage et prévues dans la conception, elles peuvent être diverses et aider à développer des compétences. Les programmes reflètent la prise en compte de la pertinence d'une authenticité dans une évaluation plus novatrice que l'évaluation académique qui est plus conventionnelle, ainsi que la manière dont l'étudiant est engagé dans la formation. Les méthodes d'évaluation comprennent généralement, mais à titre non limitatif :

- rapports de cours, évaluations et essais,
- examens,
- présentations,
- thèses et projets,
- fiches,
- revues et des portefeuilles d'apprentissage,
- exercice pratique,
- simulations.

L'évaluation authentique créative est encouragée, en particulier là où elle maximise l'apprentissage dans un contexte particulier (par exemple lors du travail d'un groupe

international). Lorsque l'évaluation est terminée dans les groupes, un examen attentif est accordé à la mesure du travail du groupe dans un programme et l'attribution de la note du groupe par rapport aux notes individuelles.

L'usage du numérique doit permettre d'une pédagogie active, réactive et interactive entre les étudiants, et entre les étudiants et les équipes pédagogiques. La formation, ou une partie de celle-ci, peut être proposée selon des dispositifs hybrides par l'alternance d'activités pédagogiques en présentiel et à distance ou totalement à distance, en fonction du public concerné.

Article 7. La professionnalisation de l'enseignement

L'expérience en milieu professionnel est une modalité particulière d'acquisition de connaissances et de compétences en vue de l'obtention du diplôme. Au même titre que d'autres modalités à encourager, telles que le stage et l'implication des professionnels en tant que d'enseignants, elle contribue à favoriser l'insertion professionnelle des futurs diplômés. Dans ce cadre, comme dans tout autre élément de formation, les objectifs et les modalités du stage doivent être précisés et donner lieu à une préparation, à un encadrement et à une évaluation au regard des objectifs de la formation. Ces éléments sont précisés dans le cahier de stages présenté en annexe 7.

L'expérience en milieu professionnel sous la forme d'un stage d'un minimum de deux mois est obligatoire en sixième semestre dans le cadre de formation de licence et d'un minimum de trois mois pour une licence spécialisée.

Article 8. La mobilité d'études nationale et internationale

La mobilité d'études nationales ou internationales est favorisée pour l'acquisition des nouvelles connaissances, compétences et aptitudes, ainsi que le renforcement de la créativité, du savoir interculturel et de l'employabilité de l'étudiant.

La mobilité nationale (au sein de l'établissement ou sur le territoire du pays) est garantie par l'organisation des études qui permettent à tout étudiant, en cours de cycle et au plus tard à la fin du semestre 4 du cursus licence, de modifier le choix de sa spécialité de licence en lien avec son

projet personnel et professionnel, en gardant le bénéfice des crédits ECTS acquis.

Les périodes d'études à l'étranger doivent faire l'objet d'une convention signée par l'établissement d'origine, l'établissement d'accueil et l'étudiant.

Les parcours types et les ECTS permettent la validation des périodes d'études effectuées à l'étranger. Lorsque le projet d'études a été accepté par les responsables pédagogiques en amont du départ de l'étudiant et que l'étudiant a obtenu la validation de sa période d'études par l'établissement étranger ou national, celui-ci bénéficie des crédits correspondant à cette période d'études sur la base de trente crédits pour l'ensemble des unités d'enseignement d'un semestre.

Annexe 6 Projet du « Cadre national arménien des formations en master »

Article 1. Les dispositions générales⁶⁹⁵

1.1. L'objectif du cadre

Le présent document a pour objet de préciser les règles relatives à l'organisation des diplômes nationaux de master. Ces règles peuvent être complétées pour certaines mentions de ces diplômes par des dispositions spécifiques dans le cas notamment de formations en lien avec des professions réglementées.

⁶⁹⁵ Le présent cadre a été élaboré sur la base des documents suivants :

- ARMENIE. Gouvernement. 2001. *Le Référentiel éducatif général d'Etat de l'enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement n° 24, 16 janvier 2001. [Բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական ընդհանուր չափորոշիչը, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հունիսի 16-ի N 24 որոշում, ք. Երևան].
- ARMENIE. Gouvernement. 2009. *Règlement d'octroi de la licence d'enseignement du programme de licence*. Annexe n° 19 de la décision du Gouvernement n° 808-N, 9 juillet 2009. [Բակալավրի կրթական ծրագրի իրականացման լիցենզավորման կարգ, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2009 թվականի 9-ի հուլիսի n° 808-Ն որոշման հավելված n° 19].
- FRANCE. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2014. *Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master*. NOR: ESRS1331410A. JORF n°0027 du 1 février 2014 page 1922 texte n° 25. Accès Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&dateTexte=&categorieLien=id>
- QAA. 2014. *Master's Degree Characteristics. Draft for Consultation*. UK Quality Code for Higher Education. Accès Internet : <http://dera.ioe.ac.uk/21804/1/Masters-Degrees-Characteristics.pdf>
- QAA. 2015. *Subject Benchmark Statement: Business and Management*. February, 2015. Accès Internet: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-business-management-15.pdf>
- ARMENIE. Gouvernement. 2011. *Le cadre national des qualifications éducatives de la République d'Arménie (les qualifications éducatives de la République d'Arménie et leurs caractéristiques générales correspondantes)*. Annexe de la décision N 332 – N du 31 mars 2011 du gouvernement de la république d'Arménie. [Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը (Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումները եվ դրանց համապատասխան ընդհանրական բնութագրերը), ՀՀ կառավարության 2011 թվականի մարտի 31-ի N 332 - Ն որոշման Հավելված].
- ARMENIE. Gouvernement. 2014. *Validation de la liste de spécialités et des qualifications de l'enseignement supérieur en République d'Arménie*. Décision Gouvernement n° 1191 – N, 23 octobre 2014. [ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների և որակավորումների ցանկը հաստատելու մասին ՀՀ կառավարության 23 հոկտեմբերի 2014թ. N 1191 – Ն որոշումը].
- QAA. 2015. *Master's Degrees Characteristics - draft for consultation*. December 2014. Accès Internet : <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Masters-Degrees-Characteristics.pdf>

1.2. L'objectif de la formation master

Le master est un diplôme national de l'enseignement supérieur conférant à son titulaire le grade universitaire de master. Les établissements d'enseignement supérieur peuvent offrir la formation de master avec un ou plusieurs objectifs suivants afin de permettre aux étudiants de :

- se former dans un domaine particulier sur lequel ils ont des connaissances antérieures à travers de l'expérience professionnelles,
- approfondir les connaissances dans un domaine particulier d'études sur la base des connaissances et expériences d'études antérieures,
- apprendre la méthodologie de recherche scientifique et conduire des recherches dans un domaine faisant l'objet des études en master,
- permettre aux étudiants de se spécialiser ou se perfectionner dans un domaine d'activité professionnelle.

Article 2. Les qualifications de diplômes Master

2.1. La qualification délivrée

La formation est construite à partir d'un référentiel par spécialité qui formalise les objectifs attendus en termes de connaissances, compétences et capacités visées. Les modalités d'évaluation des acquis des étudiants sont cohérentes avec ces objectifs. Au sein d'une même mention, un master permet l'acquisition de compétences transversales communes aux différents parcours types de formation. Conformément au cadre national de qualifications éducatif de la République d'Arménie, ces connaissances, capacités et compétences sont énumérés ci-dessous:

Les connaissances théoriques et pratiques spécifiques et modernes dans un domaine d'activité professionnelle ou d'études, qui sont nécessaires pour l'élaboration des nouveaux concepts et approches du domaine, ainsi que pour la collecte des données et informations sur les connaissances essentielles dans le cadre du domaine ou d'un environnement interdisciplinaire.

Les compétences – La prise de responsabilité pour l'élaboration et la planification des processus conduisant aux changements et développements importants ; une grande autonomie ; la prise d'initiative pour les processus et tâches complexes et compliquées ; la responsabilité pour la mise

en œuvre de méthodes et le développement dans le domaine professionnel ; la supervision du travail des autres employés et l'évaluation de leurs progrès, la planification et l'organisation de leur perfectionnement professionnel ; la participation directe dans la planification et l'allocation de ressources matérielles. L'étudiant peut rédiger un texte clair et bien structuré sur un thème professionnel ; décrire son expérience et les événements rencontrés ; présenter les argumentations sur ses opinions et ses objectifs.

Les capacités - Les savoir-faire spécialisés qui sont nécessaires pour les analyses critiques, l'évaluation et l'interprétation d'une information complexe et compliquée, l'intégration des connaissances issues d'autres domaines de la spécialisation, la conduite de recherches postérieures et la résolution de problèmes compliqués lors de ce processus, l'innovation dans le domaine concerné, le choix des méthodes et approches demandées et l'évaluation des résultats à court et à long termes des actions déployées dans le domaine professionnel ; les savoir-faire pratiques pour l'usage aisé de l'informatique, la maîtrise des logiciels courants.

2.2. Les types de grade de master

Les grades de master peuvent être dispensés en trois grandes catégories, qui ont des caractéristiques communes. Cette propriété conditionne le caractère indicatif de cette distinction, chaque catégorie peut en effet combiner les caractéristiques des autres catégories.

2.2.1. Le master orienté vers les métiers de la recherche (master recherche)

Le master « Recherche » a pour but de préparer les étudiants aux futures recherches ou à l'entrée dans différents types emplois : des postes de chargés d'études au sein de cabinets-conseils, de services fonctionnels, d'entreprises publiques ou privées ; ceux d'experts auprès des collectivités territoriales, des fonctions d'ingénieurs d'études, de la recherche publique ou de l'enseignement, etc. Le programme est de ce fait largement orienté vers une recherche autonome des étudiants avec la supervision et l'accompagnement du personnel académique. Avec le programme de master recherche :

- l'étudiant conduit un projet de recherche à travers des études autonomes,
- il suit certains éléments d'enseignement, comme le module sur la méthodologie de la recherche,

- l'évaluation est individualisée et spécifique.

Les diplômés des masters recherches se caractérisent par leurs capacités d'études autonomes et l'application d'une large palette de techniques et méthodes scientifiques dans le domaine de recherche concerné.

2.2.2. Le master spécialisé ou approfondi

Il s'agit des programmes de masters qui combinent les volets de la recherche et de la professionnalisation, permettant la préparation des étudiants à l'une et/ou l'autre des finalités par le biais de parcours diversifiés. Le programme est orienté vers la spécialisation et un approfondissement dans le domaine des études. Les programmes de masters dans un domaine spécifique comme la chimie, l'ingénierie, l'art, le droit, etc. appartiennent à cette catégorie de grade de master. Le programme du master spécialisé se caractérise par :

- la dominance de l'enseignement avec cependant une part importante, habituellement au moins un tiers, consacrée au projet de recherche sanctionné par un mémoire, une performance artistique ou musicale, ainsi que d'autres résultats en fonction du domaine spécifique concerné,
- l'évaluation peut être spécifique et individualisée.

Les diplômés des masters spécialisés ont la propriété d'étudier d'une manière autonome, mener un projet de recherche incluant l'analyse critique de la littérature existante. Les diplômés des masters spécialisés ou approfondis sont ainsi préparés soit pour de futures recherches, soit pour une entrée dans différents types d'emploi professionnel.

2.2.4. Le master professionnel

Le master professionnel a pour but d'octroyer aux diplômés une formation complémentaire pour le développement professionnel continu ou une spécialisation dans un domaine donné et/ou une profession. Le master professionnel sanctionne ainsi une formation pointue. Deux approches d'élaboration du programme d'un master professionnel sont possibles. Certains programmes de master sont conçus pour favoriser l'acquisition de double compétence. L'admission au master n'est pas conditionnée par une expérience ou connaissances extérieures dans le domaine des études. La deuxième approche consiste à demander un prérequis en termes d'expérience

professionnelle ou d'autres conditions (engagement dans la profession donnée ou avoir fait des études antérieures correspondantes, par exemple) permettant d'être assuré de la capacité du candidat à réussir le programme. Au sein du programme d'un master professionnel :

- l'enseignement est davantage formalisé et souvent structuré en coopération avec le milieu professionnel du domaine d'études,
- les éléments pratiques sont accompagnés par un projet entrepris à travers une étude autonome.

Les diplômés des masters professionnels se caractérisent par leurs capacités d'étude autonome et d'application de la recherche aux situations professionnelles, à la fois théoriques et pratiques, ainsi que par leur capacité à utiliser une série des techniques et méthodes de recherche liées à leurs activités professionnelles. Les diplômés des masters professionnels sont formés à des aptitudes à décider, créer, diriger, produire, gérer des projets et des organisations, ces dernières étant entendues au sens large du terme, couvrant l'ensemble des d'unités structurées, publiques ou privées.

Article 3. Les domaines, spécialités des études et spécialisation

3.1. Les domaines des études

L'intitulé des diplômes visés par le présent cadre est défini par un nom de domaine et de mention. La nomenclature de mention des diplômes nationaux de master est fixée par la décision N 1191 – N, du 23 Octobre 2014 du Gouvernement de la République d'Arménie portant sur la validation de la liste de spécialités et des qualifications de l'enseignement supérieur en République d'Arménie. Les domaines d'enseignement supérieur sont les suivants :

01. Education
02. Sciences humaines et Art
03. Sciences sociales et communication, journalisme
04. Droit, administration et gestion
05. Sciences naturelles, mathématiques et statistiques
06. Technologies de l'information et de la communication (TIC)

- 07. Industrie, génie civile et architecture
- 08. Agriculture, foresterie, pêche et élevage
- 09. Santé et travail social
- 10. Services.

3.2. Les spécialités des études et la spécialisation

La liste des masters classés selon les domaines d'études et les mentions est arrêtée par une décision du Gouvernement conformément aux spécialités et qualifications de l'enseignement supérieur en République d'Arménie, constituant un cadre global de comparaison des programmes et des spécialisations, ainsi que par rapport à la mobilité nationale des étudiants.

Article 4. Les référentiels de l'enseignement supérieur de master par spécialité

4.1. La définition et la mise en œuvre des référentiels nationaux

Des référentiels nationaux sont définis pour chaque spécialité de l'enseignement supérieur de master. Le programme de master s'appuie sur des objectifs cadres établis par ces référentiels. Ceux-ci déclinent les compétences scientifiques disciplinaires, méthodologiques, linguistiques et professionnelles que doivent acquérir les titulaires d'un master.

Les référentiels nationaux de l'enseignement supérieur pour les programmes de masters par spécialité sont définis par les commissions spécialisées à l'initiative du Conseil des recteurs et sont validés par le Ministère de l'éducation et la de science. L'actualisation des référentiels nationaux de l'enseignement pour les formations de master selon les spécialités est faite au moins une fois tous les 4 ans.

Article 5. L'accès et la durée des études

5.1. L'accès aux études de master

Les étudiants, pour être inscrits dans les formations universitaires conduisant au diplôme de

master, doivent justifier :

1. Pour l'admission en première année du master (M1), les diplômes ou documents équivalents suivants sont demandés :

- Un diplôme de « Bakalavr » ou de « Spécialiste diplômé » dans le domaine concerné, délivré par un établissement d'enseignement supérieur accrédité en République d'Arménie.
- Un diplôme de Licence ou équivalent dans le domaine concerné, délivré par un établissement d'enseignement supérieur étranger appliquant les principes du Processus de Bologne.
- Un diplôme d'enseignement supérieur qui ne correspond pas au domaine de Master (à l'exception du Master en Droit, du Médecine et de l'Industrie, génie civil et architecture), si le candidat peut :
 - Attester d'une expérience professionnelle dans le domaine concerné d'au moins 3 ans.
- D'autres prérequis peuvent être demandés pour l'admission en première année du programme du master dans un domaine spécifique, dont la liste est arrêtée par le Gouvernement.

2. Pour l'admission en deuxième année du master (M2, les conditions suivantes de diplômes ou documents équivalents sont demandées :

- Un document attestant la possession de niveau Master 1 ou un diplôme de « spécialiste diplômé » dans le domaine concerné, délivré par une université accréditée en République d'Arménie.
- Un document attestant avoir terminé le Master 1 dans le domaine concerné, délivré par un établissement d'enseignement supérieur étranger appliquant les principes du processus de Bologne.
- Un diplôme d'enseignement supérieur de niveau Master 1 qui ne correspond pas au domaine de Master (à l'exception du Master en Droit, en Médecine et Industrie, génie civil et architecture), si le candidat peut

- Attester d'une expérience professionnelle dans le domaine concerné d'au moins 3 ans.
 - D'autres prérequis peuvent être demandés pour l'admission en deuxième année du programme du master dans un domaine spécifique, dont la liste est arrêtée par le Gouvernement.
3. *Pour l'admission en M1 ou M2 tous les candidats doivent justifier de la connaissance d'une langue étrangère au niveau B1 conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).*

5.1. La durée des études en master

La durée des études en master est de deux ans. En cas d'admission en master 2 elle est réduite à deux semestres.

Article 6. L'organisation des études

6.1. Les champs d'enseignement

La formation conduisant au diplôme national de master comprend quatre grands blocs d'enseignements : théoriques, méthodologiques, appliqués et une ou plusieurs expériences en milieu professionnel ou scientifique (notamment sous la forme de stage), ainsi qu'une activité de recherche :

- *Les enseignements théoriques* ont pour objectifs de familiariser les étudiants avec les avancées théoriques récentes dans le domaine du programme de master, afin de fournir aux étudiants suffisamment de base théorique pour résoudre les problèmes d'une manière créative et innovante, prendre de décisions dans des situations difficiles, continuer à étudier de façon autonome et se perfectionner professionnellement, ainsi que pour communiquer efficacement avec les collègues et une large auditoire,
- *Les enseignements méthodologiques* familiarisent les étudiants avec une large palette des outils méthodologiques leur permettant de choisir d'une manière efficace la bonne méthodologie pour l'application des connaissances théoriques à mettre en pratique.

- *Les enseignements appliqués* permettent aux étudiants d'utiliser les connaissances théoriques et la méthodologie choisie lors de leur application pratique.
- *L'expérience en milieu professionnel* fait partie de la formation master et a pour objectif l'application pratique des acquis des études et la formation par l'expérience professionnelle en cours. Les modalités d'encadrement, de suivi et d'évaluation de chaque période d'expérience en milieu professionnel sont définies au regard des objectifs de la formation. La formation comprend obligatoirement une initiation à la recherche et, notamment, la rédaction d'un mémoire ou d'autres travaux d'études personnels. L'expérience professionnelle sous forme de stage s'organise conformément au cahier des charges des stages (cf. annexe 7).
- *L'activité de recherche* - la formation conduisant au diplôme national de master s'appuie sur une activité de recherche pouvant être présente sous plusieurs formes, individuelle ou dans le cadre d'une unité ou d'un laboratoire de recherche. Cette activité de recherche doit concerner directement l'établissement accrédité, seul ou en partenariat avec d'autres établissements de recherche ou d'enseignement supérieur ou avec les milieux économiques, culturels ou sociaux.

L'adossement à la recherche vaut pour toutes les formations, même s'il peut prendre des formes différentes. Les parcours types visant une insertion professionnelle immédiate (ou les formations masters professionnels et/ou spécialisés) hors des études doctorales doivent joindre savoirs et pratiques, intégrant les compétences de la recherche scientifique, apportées par les établissements d'enseignement supérieur et par les milieux économiques et sociaux.

Les parcours types particulièrement orientés vers les métiers de la recherche (ou les formations masters recherche), qui s'appuie davantage sur les activités scientifiques des enseignants-chercheurs et des enseignants des équipes participant à la formation, intègrent également les aspects socio-économiques liés à leurs thématiques, facilitant ainsi l'ouverture des études doctorales vers les mondes non académiques.

6.2. L'équipe pédagogique

L'équipe pédagogique est composée notamment d'enseignants-chercheurs, d'autres enseignants et des professionnels invités en tant qu'enseignants.

Les exigences concernant le personnel pédagogique sont définies dans le 3^e paragraphe du Règlement d'octroi de la licence d'enseignement du programme de licence (annexe n° 19 de la décision du Gouvernement n° 808-N, 9 juillet 2009) :

- d) au moins 50% des effectifs du personnel pédagogique doit être constitué de personnel principal permanent de l'établissement,
- e) au moins 50% (75% en cas de la formation master orientée vers les métiers de la recherche) doit détenir des titres scientifiques ou un grade reconnu par l'Etat, dont 3 par matières de spécialité pour chaque programme (à l'exception des établissements d'enseignement supérieur dans le domaine de l'art, de l'éducation physique ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur ayant des facultés similaires),
- f) les enseignements théoriques et méthodologiques dans le cadre de la formation de master doivent être assurés par le personnel pédagogique possédant un degré scientifique correspondant au domaine de la formation enseignée et possédant au minimum le degré de candidates ès sciences ; l'enseignement appliqué doit être dispensé par des enseignants possédant le titre ou degré scientifique (à l'exception des établissements d'enseignement supérieur dans le domaine de l'art, l'éducation physique ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur ayant des facultés similaires) ou les enseignants ayant l'expérience professionnelle dans le domaine concerné des études.

Pour les enseignants professionnels invités une expérience de travail d'un minimum de quatre ans dans le domaine de la formation est demandée.

6.3. Les composantes des programmes académiques

La formation est organisée, au sein de chaque spécialité, sous la forme de parcours types de formation initiale et continue, en mode présentiel ou par correspondance, formant des ensembles cohérents d'unités d'enseignement et organisant des progressions pédagogiques adaptées, au regard des finalités du diplôme. Ces parcours types sont constitués d'unités d'enseignements obligatoires, optionnelles et facultatives. Ils visent notamment à faciliter la mobilité, sur le territoire du pays ou à l'étranger.

L'architecture des parcours types en master est élaborée par les établissements, au sein de leur

offre de formation, conformément aux principes suivants :

- cette organisation repose sur des équipes pédagogiques pluridisciplinaires ;
- cette organisation se traduit par un socle commun en première année du master, défini en termes de compétences suffisantes pour permettre les réorientations et la mobilité pour le choix de la spécialité future en deuxième année de la formation de master au sein du domaine d'enseignement ou connexe ;
- dans le projet de formation, le poids de chaque bloc d'enseignement est en fonction du type de master. Pour les formations de master orientées vers les métiers de la recherche, les enseignements théoriques et méthodologiques sont renforcés. Dans les parcours masters visant une insertion professionnelle immédiate, l'enseignement appliqué est dominant.

6.4. L'organisation du processus de l'enseignement

L'offre de formation est structurée au moins en 2 semestres et en unités d'enseignement capitalisables. Les temps de formation sont répartis de façon équilibrée sur toute la semaine et prennent en compte le développement du recours aux technologies numériques de communication et d'information. Dans la mesure de possible, l'enseignement le soir est privilégié, afin de permettre aux étudiants de mener une activité professionnelle dans la journée.

La formation, confiée à une équipe pédagogique coordonnée par un responsable, associe des enseignements théoriques, méthodologiques, appliqués, ainsi que l'expérience de recherche et/ou professionnelle. La formation représente un volume d'au maximum 950 heures d'enseignement sur l'ensemble du cursus de master. Un équilibre cohérent et logique entre les différentes modalités d'enseignement doit être assuré.

En cas de formation en mode non présentiel, le volume minimal annuel d'enseignement présentiel est de 200 heures.

L'organisation de la formation s'inscrit dans une logique d'apprentissage, permettant de prendre en compte les caractéristiques des étudiants en leur proposant des dispositifs pédagogiques qui favorisent la mise en activité, l'interaction avec les autres acteurs de la formation au-delà de l'équipe pédagogique, la mémorisation et la valorisation de leurs productions et réalisations, le développement de l'esprit critique, l'autonomie. Cette logique favorise la cohérence entre les unités d'enseignement, le décloisonnement des apprentissages afin de permettre à l'étudiant

d'établir des liens au sein d'une même formation et entre ses expériences de formations. Elle incite les étudiants à mobiliser les savoirs et les compétences développés en formation dans de nouvelles situations. Les moyens pédagogiques mis en œuvre s'inscrivent dans cette logique d'apprentissage.

6.5. L'octroi et la validation des crédits académiques

Le système européen des crédits ECTS vise à faciliter l'organisation, la délivrance, l'évaluation, la reconnaissance et la validation des certifications et unités d'enseignement ainsi que la mobilité des étudiants. Chaque unité d'enseignement a une valeur définie en crédits européens, selon le niveau d'études concerné. Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. Cette charge de travail, représentant vingt-cinq à trente heures pour un crédit ECTS, est estimée en fonction de la charge totale de travail de l'étudiant qui inclut le nombre d'heures d'enseignement et le travail en autonomie. Cette charge prend en compte le recours aux nouvelles technologies par équivalence avec des enseignements permettant d'acquérir les mêmes compétences et reposant uniquement sur du présentiel.

Afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, une référence commune est fixée correspondant à l'acquisition de 120 crédits pour le niveau master. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes. Les crédits sont obtenus lorsque les conditions de validation définies par les modalités de contrôle de connaissances et aptitudes propres à chaque type d'études sont satisfaites.

6.6. L'enseignement des langues étrangères

L'organisation des études garantit, sur la base du niveau B1 du CERC requis lors de l'admission en première ou deuxième année du master, le renforcement de la maîtrise des langues étrangères, compétences clés pour la mobilité internationale, l'insertion professionnelle et sociale. Toutefois, l'enseignement des langues étrangères en master est centré sur les objectifs spécifiques, afin de permettre aux étudiants de développer des compétences linguistiques en langue étrangères appliquées dans leurs domaines professionnels.

L'enseignement de langue étrangère est dispensé de préférence sur les deux années du master. Cet enseignement est sanctionné par des crédits ECTS. Le diplôme de master ne peut être délivré qu'après certification, auprès des établissements habilités par le Ministère d'éducation et de la science, de la maîtrise professionnelle d'au moins une langue vivante étrangère. Le niveau de la maîtrise visé est celui de B2, conformément au cadre européen commun de référence pour les langues.

Afin de renforcer l'attractivité et la reconnaissance internationale du diplôme de master, certains enseignements peuvent être dispensés en langue étrangère, ou organisés en coopération avec des établissements d'enseignement supérieur étrangers.

6.7. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation

Les méthodes et les situations pédagogiques sont adaptées et finalisées dans leur élaboration, elles engagent et apportent une aide aux étudiants. Elles doivent prendre en compte les différents aspects d'enseignement et d'apprentissage dont les étudiants peuvent avoir besoin et offrir des possibilités pour les étudiants de comprendre et apprécier le contexte global dans lequel ils seront opérationnels. Elles peuvent inclure des face à face, l'apprentissage mixte ou de la distance et faire un bon usage de la technologie pour aider et faciliter l'apprentissage des étudiants. Indépendamment du mode de délivrance, l'enseignement comprend une combinaison de méthodes d'enseignement / apprentissage.

L'évaluation est conçue pour fournir des occasions d'apprendre à travers l'évaluation formative et un retour, et pour soutenir l'apprentissage d'un niveau à l'autre.

L'éventail des compétences développées et évaluées est large. Ceci démontre l'importance d'avoir défini le développement des compétences et le soutien à un programme. Bien que l'évaluation des compétences de communication soit sommative, le travail en équipe ou groupe et les relations interpersonnelles peuvent demander une orientation et un accompagnement attentif : ainsi des compétences plus larges telles que celles qui sont formellement évaluées soit comme un processus ou comme un produit du travail académique.

La progressivité et la diversité des méthodes d'évaluation des connaissances et des compétences acquises sont en adéquation avec la capacité des étudiants à acquérir compétence et autonomie dans le travail d'apprentissage ou de recherche. Elle tient compte de l'organisation de la

formation en semestres. La mise en place d'évaluations transversales dans le cadre de mises en situation permettant un diagnostic des compétences acquises est privilégiée en fin de cycle.

Bien que les méthodes d'évaluation soient un moyen fiable d'évaluer les résultats d'apprentissage et complètes dans la conception, elles peuvent être diverses et aider à développer des compétences. Les programmes reflètent la prise en compte de la pertinence d'une authenticité véritable de l'évaluation par rapport à l'évaluation académique qui est plus conventionnelle, ainsi que la manière comment cela peut engager l'étudiant.

Les méthodes d'évaluation comprennent généralement, mais à titre non limitatif :

- rapports de cours, évaluations et essais,
- recherche individuelle,
- examens,
- présentations,
- thèses et projets,
- revues et des portefeuilles d'apprentissage,
- exercice pratique,
- simulations.

L'évaluation authentiquement créative est encouragée, en particulier là où elle maximise l'apprentissage dans un contexte particulier (par exemple lors du travail d'un groupe international ou au sein d'une entreprise). Lorsque l'évaluation est terminée dans les groupes, un examen attentif est accordé à la mesure du travail du groupe dans un programme et l'attribution de la note du groupe par rapport aux notes individuelles. En même temps, les méthodes d'évaluation varient selon le type de master et leur choix appartient aux établissements d'enseignement supérieur, en lien avec les recommandations concernant le programme référence par domaine.

L'usage du numérique doit permettre une pédagogie active, réactive et interactive entre les étudiants, et entre les étudiants et les équipes pédagogiques. La formation, ou une partie de celle-ci, peut être proposée selon des dispositifs hybrides par l'alternance d'activités pédagogiques en présentiel et par correspondance ou en ligne ou totalement à distance, en fonction du public concerné.

Article 7. L'expérience en milieu professionnel

L'expérience en milieu professionnel est une modalité particulière d'acquisition de connaissances et de compétences en vue de l'obtention du diplôme. Au même titre que d'autres modalités à encourager, telles que le stage (voir annexe 7) et l'implication des professionnels en tant que d'enseignants, elle contribue à favoriser l'insertion professionnelle des futurs diplômés.

Dans ce cadre, comme tout autre élément de formation, les objectifs et les modalités du stage doivent être précisés et donnent lieu à une préparation, à un encadrement et à une évaluation au regard des objectifs de la formation. Ces éléments sont précisés sous la forme d'un cahier de stage en annexe du présent document.

L'expérience en milieu professionnel sous la forme d'un stage d'un minimum de trois mois en première année et d'un minimum de quatre mois en deuxième année est obligatoire dans le cadre de la formation de master.

Article 8. La mobilité d'études nationale et internationale

La mobilité d'études nationale ou internationale est favorisée pour l'acquisition des nouvelles connaissances, compétences et aptitudes, ainsi que le renforcement de la créativité, du savoir interculturel et de l'employabilité de l'étudiant.

La mobilité nationale (au sein de l'établissement ou sur le territoire du pays) est garantie par l'organisation des études, notamment celle du socle commun en première année de la formation de master, qui permet à tout étudiant de modifier le choix de sa spécialité de master en lien avec son projet personnel et professionnel en gardant le bénéfice des crédits ECTS acquis.

Les périodes d'études à l'étranger doivent faire l'objet d'une convention signée par l'établissement d'origine, l'établissement d'accueil et l'étudiant.

Les parcours types et les ECTS permettent la validation des périodes d'études effectuées à l'étranger. Lorsque le projet d'études a été accepté par les responsables pédagogiques en amont du départ de l'étudiant et que l'étudiant a obtenu la validation de sa période d'études par l'établissement étranger, celui-ci bénéficie des crédits correspondant à cette période d'études sur la base de trente crédits pour l'ensemble des unités d'enseignement d'un semestre.

Annexe 7 Projet du « Cahier des charges des stages des formations en licence et master »

1. Les principes de base

1.1. Ce cahier des charges a pour but de préciser la prise en compte des périodes de stages dans un cursus de formation de licence ou master.

1.2. Le stage, tout en étant une modalité pédagogique particulière, est intégré dans le parcours type de formation sous la forme d'une unité d'enseignement (UE) clairement identifiée. A ce titre, l'ensemble des connaissances et compétences visées par cette UE est partie intégrante du supplément au diplôme. Cette UE doit être élaborée conformément au Référentiel national de l'enseignement supérieur de la spécialité de la formation, afin de fixer le but et les missions pédagogiques et professionnels du stage, ainsi que les objectifs, les modalités et les critères de son évaluation.

1.3. Les stages peuvent être axés sur la découverte d'un milieu professionnel ou centrés sur l'application d'éléments de formation, de spécialisation, plusieurs objectifs pouvant se conjuguer. Le stage a un triple objectif global : l'application pratique des connaissances théoriques acquises pendant les enseignements, la formation par l'expérience professionnelle et la facilitation de l'insertion professionnelle des étudiants. Elle offre ainsi une opportunité d'échanges bénéfiques entre l'entreprise, l'étudiant et l'établissement d'enseignement supérieur:

- *pour la structure d'accueil* : c'est l'occasion de développer un projet, d'effectuer une étude, de renforcer un service, de tester une innovation, voire même de tester un collaborateur potentiel ;
- *pour le stagiaire* : c'est l'application pratique de ses connaissances théoriques et la formation par l'expérience professionnelle du terrain, ainsi que la concrétisation d'un projet professionnel dans le cadre de son insertion dans le monde du travail ;
- *pour l'établissement d'enseignement supérieur* : c'est la possibilité de conforter son implication dans les activités économiques et juridiques, de rendre ses programmes plus adaptés aux exigences de celles-ci.

2. Les types de stage

2.1. Stage obligatoire : il est considéré comme une période de formation en milieu professionnel et fait partie intégrante du cursus validé par le diplôme de licence. Le stage est obligatoire car il figure dans le régime d'examen et concerne tous les étudiants. Effectué dans une entreprise, une administration ou une organisation, il donne lieu à une convention de stage. Selon les conditions définies en fonction du niveau des études, les stages peuvent se dérouler en pays d'origine ou à l'étranger

2.2. Stage facultatif : il s'agit d'un stage entrepris à la seule initiative de l'étudiant, sur la base du volontariat. Il n'est pas inscrit dans le règlement des études, mais il est formateur. La durée des stages facultatifs est définie en fonction des disponibilités de l'étudiant et de la nature de la mission confiée.

3. La préparation du stage

3.1. L'équipe pédagogique a la responsabilité, d'une part, de la définition de l'articulation du stage dans le cursus (place, objectifs...) et, d'autre part, de la validation des sujets (contenu, lieux...), notamment leur lien effectif avec les objectifs de formation et les compétences et les capacités recherchées.

3.2. L'équipe pédagogique est garante de l'aide méthodologique (méthodes de recherche, CV, entretien, lettres de motivation, rédaction, présentation, préparation à la mission, à la connaissance de la structure d'accueil...) apportée en amont du stage, qui est une partie intégrante de l'UE stage.

3.3. L'établissement d'enseignement supérieur, en appui sur ses services tels que le bureau d'aide à l'insertion professionnelle ou son équivalent, doit garantir que tout étudiant bénéficie d'un appui dans sa recherche de stage, et veiller à ce qu'il n'y ait pas de discrimination. L'établissement est garant de l'application de la législation en vigueur sur ce point, tout particulièrement concernant l'accès au stage des personnes en situation de handicap.

3.4. Il est nécessaire que les structures de formation conservent la mémoire des stages des années précédentes et du portefeuille des structures d'accueil. Ces informations peuvent

rassemblées au niveau de l'établissement et utilisées lors des initiatives d'appuis aux étudiants comme l'organisation d'un forum annuel de stages ou d'emploi.

3.5. La recherche de stage est de la responsabilité de l'étudiant, qui en fonction de son projet personnel et professionnel, doit trouver le lieu et le stage qui lui conviennent le mieux. Ainsi, l'étudiant est libre dans le choix de la structure d'accueil de son stage, à condition que les missions confiées soient bien en rapport avec les objectifs de la formation

4. L'encadrement et le suivi

4.1. Le stage étant un élément de la formation, son encadrement et son suivi sont obligatoires. Il est de la responsabilité de l'équipe pédagogique de vérifier que l'étudiant bénéficie bien d'un encadrement réel dans la structure d'accueil. Cette dernière doit, de son côté, veiller à ce que l'encadrement de l'étudiant soit adapté aux objectifs de la formation (en termes de disponibilités et de qualification). La convention de stage doit préciser tout ce qui concerne les engagements réciproques des trois parties notamment les objectifs du stage et le traitement des difficultés qui peuvent apparaître au cours du stage. L'équipe pédagogique est garante de sa mise en œuvre.

4.2. Chaque étudiant doit bénéficier d'un tuteur/encadrant de référence au sein de l'équipe pédagogique chargé de l'encadrer, d'organiser son suivi pédagogique avec la structure d'accueil et de faire des points d'étape réguliers avec lui. S'il est souhaitable que le suivi académique se traduise par une visite sur le lieu de stage, compte tenu, d'une part, des moyens des établissements et, d'autre part, de la grande diversité des lieux de stages, d'autres modalités peuvent être mises en œuvre, notamment des rendez-vous téléphoniques réguliers, des échanges par courriel, une visioconférence.

4.3. La charge de suivi de stage doit être valorisée dans les activités de tout enseignant ou enseignant-chercheur.

5. L'évaluation/validation

5.1. L'évaluation d'un stage doit relever d'une procédure intégrée au règlement des études. Les éléments de l'évaluation relèvent de l'autonomie de l'équipe pédagogique. Cependant, il est

souhaitable que cette évaluation repose sur la combinaison d'une:

- soutenance dont l'évaluation fait intervenir des membres de l'équipe pédagogique dont le tuteur académique ;
- évaluation de l'écrit du rapport ou mémoire de stage de la part des tuteurs et un autre membre de l'équipe pédagogique ;
- appréciation de la part de la structure d'accueil, facultative en termes de notation.

5.2. Au-delà de ces éléments habituels d'évaluation, il est nécessaire que l'évaluation permette à l'étudiant de traduire sa mise en application des acquis de la formation et d'exprimer les savoirs et compétences acquis ou qui ont été sollicités au cours de l'expérience qu'a constituée le stage. Cette partie doit se faire en lien avec le référent au sein de l'équipe pédagogique, mais aussi avec le maître de stage au sein de la structure d'accueil.

**Annexe 8 Projet du « Référentiel national de l’enseignement supérieur en Licence :
spécialité « Gestion »**

Article 1. Les objectifs et usages⁶⁹⁶

1.1. Le présent référentiel d’enseignement supérieur concerne les formations de licence en « Gestion », inscrit dans le domaine des études « 04 - Droit, administration et gestion », conformément à la nomenclature de mentions des diplômes nationaux de licence, fixée par la décision N 1191 du 23 octobre 2014 du Gouvernement de la République d'Arménie.

1.2. Il définit le cadre global des attentes que le diplômé de la formation licence en « Gestion » doit posséder en termes de connaissances, compétences et capacités, ainsi que les conditions de

⁶⁹⁶ Elaboré sur la base de documents suivants :

- Le projet du « Cadre national arménien des formations en licence ».
- ARMENIE. Ministère de l’éducation et de la science. 2004. *Le référentiel éducatif d’Etat d’enseignement supérieur par spécialité*. [Բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական չափորոշիչը, ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարություն, 2004թ.]
- ARMENIE. Gouvernement. 2001. *Le Référentiel éducatif général d’Etat de l’enseignement supérieur*. Décision du Gouvernement n° 24, 16 janvier 2001. [Բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական ընդհանուր չափորոշիչը, ՀՀ Կառավարության 2001թ. հունիսի 16-ի N 24 որոշում, ք. Երևան].
- ARMENIE. Gouvernement. 2009. *Règlement d’octroi de la licence d’enseignement du programme de licence*. Annexe n° 18 de la décision du Gouvernement n° 808-N, 9 juillet 2009. [Բակալավրի կրթական ծրագրի իրականացման լիցենզավորման կարգ, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2009 թվականի 9-ի հուլիսի n° 808-Ն որոշման հավելված n° 18].
- QAA. 2015. *Subject Benchmark Statement: Business and Management*. February, 2015. Accès Internet : <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-business-management-15.pdf>
- FRANCE. Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche. *Référentiels de compétences des mentions de licence, janvier 2015*. Accès Internet : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/00/1/Referentiels_de_compences_licence_formatMESR_2014_12_29_ssblancs_380001.pdf
- FRANCE. Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche. *Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence*, 2011. NOR: ESRS1119411A. Version consolidée au 5 juillet 2015. Accès Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024457754>
- FRANCE. Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche. 2014. *Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master*. NOR: ESRS1331410A. JORF n°0027 du 1 février 2014 page 1922 texte n° 25. Accès Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&dateTexte=&categorieLien=id>

bases de l'organisation du processus d'enseignement, apprentissage et d'évaluation.

1.3. Le référentiel concerne la portée large des études en gestion, au lieu de se concentrer sur l'une de ces fonctions (par exemple marketing ou finance) ou des secteurs (par exemple gestion de l'assurance ou hôtelier) étroits. Il décrit donc les aspects globaux du domaine de la gestion et les qualifications attendues constituent un outil indispensable pour décrire les exigences de formation.

1.4. Le référentiel est un point de référence lors de l'élaboration, de la prévision et et de la révision des programmes de licence en Gestion. Il sert de guide aux équipes pédagogiques pour l'articulation des résultats d'apprentissage avec les programmes d'enseignement, mais il n'a pas pour but de définir un curriculum national ou de prescrire des approches d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation.

1.5. Le référentiel a pour vocation de permettre la flexibilité et l'innovation dans l'élaboration du programme d'enseignement inscrit dans un cadre global approuvé par la communauté de la matière concernée. C'est à la responsabilité de l'établissement d'enseignement supérieur et son équipe pédagogique de le décliner, en coopération avec les acteurs du monde socio-économique, dans leurs programmes particuliers selon les différents secteurs ou fonctions de gestion.

1.6. Le référentiel permet de sortir d'une logique stricte d'enseignement de connaissances pour entrer dans une logique de construction de qualifications, tout en s'appuyant sur les savoirs dispensés. En ligne avec les objectifs de la formation établis et déclinant les qualifications à acquérir de manière lisible par l'ensemble des publics concernés, le référentiel sert à la fois de cadre de niveau de la qualification exigée, atteinte par l'étudiant, et offre une garantie de transparence pour les recruteurs. Il est un point d'appui des établissements pour l'élaboration d'une offre de formation permettant d'atteindre les objectifs fixés, selon les voies et les méthodes qu'il leur appartient de définir en toute autonomie pédagogique et liberté académique.

1.7. Le référentiel s'adresse aux :

- lycéens et étudiants actuels qui s'intéressent aux études en gestion,
- équipes pédagogiques, enseignants universitaires ou toutes autres personnes impliquées dans le processus d'élaboration, prévision et révision des programmes en gestion,
- futurs employeurs apportant un éclairage sur les acquis des diplômés d'une licence en gestion.

1.8. Le présent référentiel est élaboré conformément au Cadre national arménien des formations en licence et applique ses exigences générales à une formation dans le domaine de gestion, et il s'inscrit dans les exigences du cadre national des qualifications éducatives.

1.9. Les conditions et exigences définies par le présent référentiel sont obligatoires pour tous les établissements d'enseignement supérieur arméniens. L'usage du référentiel aide à assurer le minimum niveau des standards et critères académiques, évalué par le Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, ainsi que pour contribuer à la future amélioration de la qualité de la formation. Le référentiel sert comme base pour l'accréditation des programmes.

1.10. Le référentiel est élaboré par les représentants du domaine gestion et les universitaires au sein d'une commission créée à l'initiative du Conseil des recteurs, en coopération avec l'ANQA.

1.11. Le référentiel est validé par le Ministère de l'éducation et de la science. Il est sujet à révision tous les cinq ans.

Article 2. Les caractéristiques générales d'une formation de licence en Gestion

2.1. Les objectifs de la formation de licence en gestion sont :

- l'étude et la compréhension des organisations, leur gestion, économie et environnement externe changeant dans lequel elles fonctionnent,
- la préparation pour une carrière et une évolution dans le domaine de gestion,
- le développement des capacités à appliquer, d'une manière à la fois systématique et innovatrice, des connaissances et des compétences de gestion aux problèmes et situations complexes, ainsi qu'à améliorer les pratiques de gestion,
- le développement d'un large éventail des capacités (y compris les capacités pour une éducation tout au long de la vie) et les aptitudes qui permettent aux diplômés de devenir des citoyens conscients et aptes à une appréciation globale..

2.2. Le terme « organisation » désigne des organisations de différents types, structures et tailles, aussi bien publiques que privées. Et la « gestion » s'entend au même sens générique..

2.3. « L'environnement externe changeant » concerne la nature et les causes de changements, à la fois nationaux et internationaux, qui affectent les affaires et/ou l'entreprise.

2.4. La préparation pour une carrière en gestion passe par le développement d'un éventail de connaissances et capacités spécifiques des affaires et de compétences correspondantes, qui doivent être accompagnées par une attitude critique à l'égard du changement et de l'entreprise, afin de rendre les diplômés capables de répondre d'une manière adéquate et adaptée à l'environnement en situation de changement ou d'évolution et aux innovations.

2.5. Par « les capacités pour une éducation tout au long de la vie » pour un développement personnel, une capacité de travailler en autonomie est visée afin de contribuer aux affaires et à la société en général.

2.6. Considérant le fait que tous les diplômés ne seront pas engagés dans une carrière en gestion, les « capacités et aptitudes » doivent inclure le développement et le renforcement d'un éventail de compétences intellectuelles et d'analyse générales et transférables, qui au-delà du domaine des affaires aideront les diplômés à devenir des citoyens responsables et engagés. Parmi les capacités transférables sont entendues :

- la présentation et la justification d'arguments intellectuels rigoureux,
- la démonstration des capacités et un engagement à l'apprentissage tout au long de la vie et au développement personnel,
- la démonstration d'une approche précautionneuse et autocritique.

2.7. Chaque établissement d'enseignement supérieur est libre pour l'application du présent référentiel. Toutefois, un équilibre en termes de résultats spécifiques d'apprentissage doit être démontrable et explicable au sein du programme d'enseignement concerné.

Article 3. La qualification visée par la formation de licence en Gestion

3.1. Les connaissances

3.1.1. Le programme de la formation propose un enseignement global, analytique et intégré en affaires et gestion.

3.1.2. Le programme de la formation assure chez les diplômés des connaissances appropriées et une compréhension des organisations, de l'environnement des affaires dans lequel elles fonctionnent et leur gestion. Il met l'accent sur la compréhension, l'orientation et l'adaptation

face à la dynamique continue et à la nature changeante de l'environnement des affaires, ainsi que sur la prévision de l'avenir de l'organisation dans l'environnement des affaires, y compris la gestion du risque.

3.1.3. Le programme et la prévision de la formation doit assurer une intégration, une complémentarité et une corrélation continue entre ces différentes composantes.

3.1.4. « Les organisations » englobent des aspects internes, des fonctions et processus, y compris les différents types, objectifs, structures, taille, gouvernance, opérations et management ; avec la culture, le comportement individuel et corporatif qui existent dans et entre différentes organisations, ainsi que leurs influences sur l'environnement externe.

3.1.5. « L'environnement des affaires » concerne plusieurs facteurs en changement rapide, comme des critères économiques, culturels, environnementaux, éthiques, juridiques, politiques, sociaux, technologiques, leurs effets au niveau national ou global sur la stratégie, le comportement, la gestion et la permanence des organisations.

3.1.6. « La gestion » concerne différents processus, procédure et pratiques pour l'administration efficace des organisations. Elle inclut théorie, modes, cadres, tâches et rôles d'administration, y compris les rôles de personnes et la responsabilité sociétale, avec une analyse rationnelle de la prise de décision au sein de différentes structures.

3.1.7. Concernant les organisations, de l'environnement des affaires et de la gestion, les diplômés doivent posséder des connaissances et compréhensions dans les domaines suivants :

- Les marchés : l'accès, les opérations pour les ressources, les biens et services, le développement,
- Le marketing et les ventes : les études de marché, le marketing stratégique (segmentation, ciblage, positionnement) et opérationnel (les 4P du mix), l'organisation et la gestion des ventes, l'innovation dans la création des produits et services, TIC et marketing,
- Les consommateurs : le comportement, la gestion des attentes des consommateurs, la gestion relationnelle et le développement de la qualité,
- La finance : les sources, l'usage et la gestion des ressources financières, l'utilisation de la comptabilité ou d'autres systèmes d'information pour la planification, le contrôle, la prise de décision et la gestion des risques financiers,

- Les opérations : la gestion des ressources, la chaîne d'approvisionnements, les achats, le logistique, le système de qualité,
- Les systèmes d'information : l'élaboration, la mise en place et la gestion des systèmes d'information et leurs impacts sur les organisations,
- Les communications : la conception et l'utilisation des communications appropriées aux affaires et à la gestion,
- Les affaires numériques : l'organisation des affaires en tenant en compte des influences des technologies numériques sur le mode traditionnel des affaires,
- Stratégie et politique des affaires : le développement des politiques et des stratégies adaptées pour satisfaire les intérêts des parties prenantes, l'utilisation des techniques de la gestion des risques pour la réalisation des objectifs stratégiques,
- L'innovation et le développement des entreprises : les innovations pour la création des produits et des services nouveaux,
- La responsabilité sociétale : la nécessité pour les individus et les organisations pour une gestion responsable, en termes d'enjeux sociaux, environnementaux, économiques et culturels.

3.2. Les compétences

3.2.1. Situer les décisions de gestion dans leur environnement historique, géographique et culturel,

3.2.2. Identifier les fonctions d'une organisation et ses relations avec l'ensemble de ses parties prenantes,

3.2.3. Observer, décrire et évaluer la mise en œuvre par une organisation des principes managériaux fondamentaux,

3.2.4. Utiliser les méthodes et les techniques de la gestion courante des organisations pour préparer et mettre en œuvre les décisions des organisations,

3.2.5. Mobiliser les principaux concepts de la gestion des organisations dans le cadre des analyses en : comptabilité, finance d'entreprise, finance de marché, marketing, stratégie, gestion des ressources humaines, systèmes d'information, les opérations courantes et logistiques,

3.2.6. Utiliser les outils numériques de référence et les règles de sécurité informatique pour acquérir, traiter, produire et diffuser de l'information ainsi que pour collaborer en interne et en externe,

3.2.7. Utiliser les outils numériques pour le traitement des données, évaluation, estimation et modélisation des problèmes, fonctions et phénomènes de la gestion,

3.2.8. Mener une recherche : capacité à analyser les données des affaires et des sources appropriées, à appliquer des méthodologies adaptées et à utiliser la recherche pour la prise de décision argumentée,

3.2.9. Résoudre des problèmes et analyse critique : analyse des circonstances et définition des causes du problème, identification et choix des solutions adaptées,

3.2.10. Communiquer et écouter, y compris produire des communications d'affaires claires dans différents médias,

3.3. Les capacités

3.3.1. Acter d'une manière entrepreneuriale pour générer, développer et communiquer des idées, gérer et exploiter la propriété intellectuelle,

3.3.2. Situer son rôle et sa mission au sein d'une organisation pour s'adapter et prendre des initiatives,

3.3.3. Identifier le processus de production, de diffusion et de valorisation des savoirs,

3.3.4. Travailler en équipe (communication, construction d'équipe, leadership et motivations des autres) autant qu'en autonomie et responsabilité au service d'un projet,

3.3.5. Se mettre en recul d'une situation, s'auto évaluer et se remettre en question pour apprendre,

3.3.6. Caractériser et valoriser son identité, ses compétences et son projet professionnel en fonction d'un contexte,

3.3.7. Développer une argumentation avec esprit critique, analyse, synthèse et évaluation conceptuelles,

3.3.8. Réseautage : capacités interpersonnelles d'écoute, négociation, persuasion et leurs utilisation pour générer des contacts d'affaires.

3.4. Compétences transversales et linguistiques

- 3.4.1. Respecter les principes d'éthique, de déontologie et de responsabilité environnementale,
- 3.4.2. Identifier et sélectionner diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet,
- 3.4.3. Analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation,
- 3.4.4. Travailler avec des personnes appartenant à des cultures différentes,
- 3.4.5. Travailler d'une manière collaborative à l'interne et à l'externe avec les clients, avoir conscience d'interdépendance mutuelles,
- 3.4.6. Créer et maintenir des relations,
- 3.4.7. Autogestion : accepter la responsabilité et la flexibilité, planifier et gérer le temps, d'être résilient et sûr de soi d'une manière appropriée
- 3.4.8. Se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue arménienne.
- 3.4.9. Se servir aisément de la compréhension et de l'expression écrites et orales dans deux langues vivantes étrangères.

Article 4. Les champs d'enseignement

4.1. La formation en licence assure les champs suivants d'enseignement, dont le contenu doit être élaboré et validé en étroite collaboration avec le monde professionnel du domaine de la formation particulière, conformément au contexte de l'établissement d'enseignement supérieur, ses buts, objectifs et ressources disponibles.

4.1.1. Les enseignements disciplinaires de base ont pour objectifs de favoriser l'acquisition d'une culture générale, de développer des compétences disciplinaires principales et connexes permettant la compréhension de l'environnement de l'organisation, le traitement des principales problématiques du domaine de la mention par la mobilisation de concepts scientifiques, l'utilisation d'outils théoriques, de méthodes et de techniques, etc.. Ces compétences permettent également de positionner la recherche dans la construction des savoirs,

4.1.2. Les enseignements linguistiques assurent l'apprentissage de deux langues étrangères vivantes, au choix de l'établissement. L'enseignement des langues étrangères est organisé conformément aux approches et principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), de préférence en collaboration avec les structures spécialisées (Alliance française, « British Council », « German Academic Exchange Service », « Rossotrudnichestvo », etc.). Le niveau B1 du CECR est exigé de l'étudiant à la fin du cursus de licence ou licence spécialisée,

4.1.3. Les enseignements transversaux assurent des compétences transversales en termes d'une autonomie de travail et d'analyse, d'une capacité d'engagement dans des projets individuels et collectifs, d'une capacité de distance critique et d'une communication aisée, que ce soit par les outils mobilisés ou l'expression personnelle en arménien et que dans deux langues vivantes étrangères, etc.,

4.1.4. Les enseignements professionnels représentant au minimum 40% des enseignements totaux assurent des compétences préprofessionnelles, qui permettent de repérer les utilisations potentielles des acquis au sein des champs professionnels de référence et du contexte de l'organisation, d'élaborer un projet professionnel et d'identifier des parcours de formation permettant d'y accéder, etc.

Article 5. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation

5.1. L'enseignement et l'apprentissage

5.1.1. Les établissements d'enseignement supérieur sont libres dans le choix des méthodes et approches d'enseignement et d'apprentissage, conformément au Cadre national des formations en licence.

5.1.2. Les méthodes d'enseignement adaptées doivent accompagner et engager les étudiants, ainsi qu'être justifiées en termes de contribution à l'obtention des résultats d'études prévus. Elles peuvent inclure, entre autres, les :

- cours magistraux,
- séminaires,
- ateliers,

- apprentissage et travail au milieu professionnel et les stages,
- études de cas,
- conduite des « réels » projets dans les organisations,
- apprentissages guidés,
- voyages d'études,
- simulations,
- travaux dirigés et pratiques,
- discussion de groupes, et etc..

5.1.3. Les programmes d'enseignement doivent intégrer la théorie et la pratique, en lien avec les méthodes d'enseignement et les résultats d'études visés. Les programmes contribuent, au travers de l'implication des managers et des entrepreneurs en tant qu'enseignants, et au développement des cours, à l'apprentissage des étudiants.

5.1.4. Durant toute la période d'études, les cours et l'enseignement théorique par méthodes actives ne doit pas être inférieur à 30% du nombre total des heures dispensées.

5.1.5. L'enseignement est dispensé par une large utilisation des technologies d'information et de communication, qui contribuent un apprentissage autonome et individuel des étudiants. Les étudiants doivent avoir accès à un éventail des outils techniques en appui aux activités de recherche et d'autoapprentissage.

5.2. L'évaluation

5.2.1. Les modes, les approches et les outils d'évaluation des étudiants sont définis par les établissements d'enseignement supérieur.

5.2.2. Les méthodes doivent être fiables et orientées selon les résultats d'apprentissage prévus. Elles doivent contribuer au développement des capacités. Les méthodes d'évaluation incluent entre autres, les :

- rapports de cours, évaluations et essais,
- examens,
- présentations,

- thèses et projets,
- fiches,
- revues et des portefeuilles d'apprentissage,
- exercice pratique,
- simulations.

5.2.3. L'évaluation authentique et créative est encouragée, en particulier là où elle maximise l'apprentissage dans un contexte particulier (par exemple lors du travail d'un groupe international).

5.2.4. La forme principale d'examen est écrite ou est une combinaison écrite-orale. L'établissement d'enseignement supérieur peut prévoir des examens oraux, qui ne doivent pas dépasser 30% du volume total d'examens. Les modes d'évaluation anonyme et majoritairement écrites sont encouragés.

5.2.5. L'évaluation est organisée de manière à fournir des opportunités d'apprentissage à travers des évaluations formatives et des retours des étudiants, ainsi qu'à venir en appui de la continuité de l'apprentissage lors du passage d'un niveau à l'autre.

Annexe 9 Méthodologie des études qualitatives et quantitatives sur la régulation et l'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien

La problématique

Etudier les points de vue des experts arméniens de l'enseignement supérieur et des enseignants sur la législation, les modes et les mécanismes, ainsi que les outils de l'assurance qualité et de la régulation de l'enseignement supérieur arménien par l'Etat.

Objectifs des études :

- Analyser le cadre légal de régulation de l'enseignement supérieur arménien,
- Identifier les défauts du cadre légal de régulation de l'enseignement supérieur,
- Etudier la définition de la qualité de l'enseignement supérieur, celle d'un enseignement supérieur de qualité auprès des représentants des principales parties prenantes,
- Evaluer l'objectif, les mécanismes et les outils de l'assurance qualité et identifier leurs défauts ou leurs insuffisances,
- Formuler des propositions sur les défauts de régulation d'Etat de l'enseignement supérieur et d'assurance de qualité qui ont été identifiés.

Méthodes et outils des études

Les études ont été réalisées en combinant les méthodes qualitatives et quantitatives de recherche sociologique. L'étude qualitative a été conduite à l'aide des entretiens individuels semi-directifs avec 11 experts arméniens d'enseignement supérieur (cf. la liste en annexe A). L'annexe B présente les thèmes et les questions pour la conduite des entretiens.

Une étude quantitative à caractère exploratoire a été réalisée auprès d'enseignants des établissements d'enseignement supérieur arméniens à travers l'outil internet « Google docs ». Des invitations de participation à l'enquête ont été envoyées aux adresses électroniques des enseignants, abonnés du réseau de la communauté académique ARMACAD (Armenian

Association for Academic Partnership and Support) regroupant près de 20 000 enseignants, chercheurs et étudiants inscrits. Le questionnaire de l'enquête est présenté dans l'annexe C.

Date de la réalisation des études : du 5 juin au 9 septembre 2015.

Annexe A – La liste des experts interrogés

NN	Nom, prénom	Position	Courriel
1	M. Gevorgyan Nerses	Responsable de la chaire UNESCO de la gestion de l'éducation à l'Université d'Etat d'Economie	nerses.gevorgyan@fulbrightmail.org
2	Mme Fljyan Lusine	Membre « Groupe d'experts des réformes de l'enseignement supérieur » de la Délégation de la Commission européenne en Arménie, Vice-recteur de l'Université d'Etat des langues et de sciences sociales	vicerektor_si@brusov.am
3	M. Karabekyan Samvel	Coordinateur du « Groupe d'experts des réformes de l'enseignement supérieur » de la Délégation de la Commission européenne en Arménie	samvel.karabekyan@gmail.com
4	M. Mejlumyan Avetik	Expert en philosophie sociale, enseignant à la faculté de Sociologie de l'Université d'Etat d'Erevan	info@prwb.am
5	M. Melikyan Sasun	Directeur du département de la coordination et du contrôle des établissements d'enseignement supérieur du Ministère de l'éducation et de la science d'Arménie	sasoun.melikyan@gmail.com
6	M. Topchyan Ruben	Directeur du Centre national d'assurance qualité de l'enseignement professionnel (supérieur)	ruben.topchyan@anqa.am
7	Mme Harutyunyan Gayane	Directrice du Centre national de la reconnaissance et des mobilités académiques	gayaharu@gmail.com
8	Mme Manasyan Nvard	Membre du « Groupe d'experts des réformes de l'enseignement supérieur » de la Délégation de la Commission européenne en Arménie	nvard.margot@gmail.com

9	Mme Karakhanyan Soussanna	Présidente de la commission d'accréditation du Centre national d'assurance qualité de l'enseignement professionnel, Vice-présidente d'INQAAHE	s.karakhanyan@anqa.am
10	M. Soukiasyan Robert	Directeur de la division de l'enseignement supérieur et post-universitaire du Ministère de l'éducation et de la science d'Arménie	suqias@yahoo.com
11	M. Khachatryan Robert	Responsable de la Chaire de la gestion et de la planification de l'éducation de l'Université d'Etat des langues et de sciences sociales	head_unescoedu@brusov.am

Annexe B – Les thèmes et les questions pour la conduite des entretiens semi-directifs

Thème 1 - Les voies pour le développement stratégique de l'enseignement supérieur arménien : 10 minutes

Question 1 : Selon vous, quelles doivent être les voies prioritaires pour le développement stratégique de l'enseignement supérieur en Arménie ?

Thème 2 - Les objectifs et les domaines de la régulation de l'enseignement supérieur par l'Etat : 60 minutes

Question 2 : Comment appréciez-vous l'état actuel de la régulation du système de l'enseignement supérieur par l'Etat ?

Question 3 : Quels sont les principaux défauts du cadre légal de la régulation de l'enseignement supérieur arménien ? Comment peut-on les surmonter ?

Question 4 : Selon vous, quelle est la composition préférée des Conseils d'administration des universités ?

Question 5 : Comment évaluez-vous le Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur en tant qu'outil de régulation ?

Question 6 : Selon vous, les libertés académiques et l'autonomie des universités sont-elles assurées dans le système d'enseignement supérieur arménien ? Quels sont les problèmes de l'autonomie institutionnelle des universités et ceux des libertés académiques des enseignants ?

Question 7 : Selon vous, comment peut-on augmenter la pertinence et l'efficacité du financement public pour le développement du système de l'enseignement supérieur et la création d'un environnement concurrentiel ?

Thème 3 – La définition de la qualité de l’enseignement supérieur et les principales caractéristiques d’un enseignement supérieur de qualité : 30 minutes

Question 8 : La qualité de l’enseignement supérieur peut être définie comme...

Question 9 : Selon vous, quelles sont les principales caractéristiques d’un enseignement supérieur de qualité ? Quelles sont les principales conditions à réunir pour garantir un enseignement supérieur de qualité en Arménie ?

Question 10 : Comment évaluez-vous la qualité de l’enseignement supérieur arménien ?

Thème 4 – Le système de l’assurance qualité de l’enseignement supérieur– 30 minutes

Question 11 : Comment évaluez-vous le système actuel de l’assurance qualité de l’enseignement supérieur arménien ?

Question 12 : Selon vous, comment peut-on améliorer la procédure de l’octroi de Licence d’Etat pour l’autorisation d’exercer une activité d’enseignement supérieur ?

Question 13 : Selon vous, comment peut-on améliorer l’accréditation institutionnelle des universités ?

Question 14 : Selon vous, l’accréditation des programmes d’enseignement supérieur doit-elle être volontaire ou obligatoire ?

Question 15 : Selon vous, qui doit-être en charge de l’accréditation institutionnelle et des programmes d’enseignement supérieur ?

Annexe C - Le questionnaire pour l'enquête auprès d'enseignants des universités arméniennes

Chers collègues,

Dans le cadre de mes recherches doctorales à l'Université Paris Descartes sur la régulation de l'enseignement supérieur arménien et l'assurance de sa qualité, une enquête est organisée auprès d'enseignants des établissements d'enseignement supérieur arméniens.

Le but de l'étude est d'analyser les points de vue des enseignants sur la législation, les moyens, les mécanismes et les outils de l'assurance qualité et de la régulation par l'Etat de l'enseignement supérieur en Arménie.

Veuillez indiquer votre degré d'accord avec les propositions suivantes (1= Pas du tout d'accord, 2= Plutôt pas d'accord, 3= Ni d'accord, ni pas d'accord, 4= Plutôt d'accord, 5= Tout à fait d'accord, en entourant votre réponse).

Je vous garantis bien évidemment l'anonymat complet. Les données obtenues seront présentées d'une manière consolidée, globale. Si vous en faites la demande, je vous enverrai à l'adresse courriel que vous aurez indiquée les résultats de cette étude dès qu'elle sera terminée.

Je vous remercie par avance de votre précieuse coopération.

Arayik Navoyan

Doctorant à l'Université Paris Descartes

1. Les voies pour le développement stratégique de l'enseignement supérieur arménien

1.1	L'optimisation du système universitaire, accroissement de l'efficacité interne et externe du système de l'enseignement supérieur	1	2	3	4	5
1.2	La révision du cadre de régulation d'Etat, accroissement de l'autonomie des universités et leur responsabilité dans la reddition des comptes	1	2	3	4	5
1.3	L'augmentation du financement public de l'enseignement supérieur, diversification des sources de financement et accroissement de son efficacité	1	2	3	4	5
1.4	L'expansion du processus d'intégration dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur	1	2	3	4	5
1.5	La mise en place d'un nouveau modèle de l'assurance qualité	1	2	3	4	5
1.6	Le renforcement du rôle des représentants des milieux professionnels (employeurs, associations professionnelles, etc.) et l'introduction des mécanismes de marché (financement concurrentiel et contractuel, avantages fiscaux accordés aux universités, etc.) dans le système de l'enseignement supérieur	1	2	3	4	5
1.7	L'élargissement de la participation des étudiants dans les processus de régulation et la gestion de l'enseignement supérieur	1	2	3	4	5
1.8	L'accroissement de l'accès à l'enseignement supérieur	1	2	3	4	5

2. La régulation du système de l'enseignement supérieur de la part de l'Etat

2.1	Les lois de régulation de l'enseignement supérieur sont contradictoires	1	2	3	4	5
2.2	Le cadre légal permet au Ministère arménien de l'Education et de la Science d'interférer dans les activités des universités	1	2	3	4	5
2.3	La régulation d'Etat ne favorise pas le développement d'un environnement concurrentiel dans les universités	1	2	3	4	5

2.4	Le mode du financement public de l'enseignement supérieur n'est pas efficace et ne favorise pas la concurrence et le développement du système	1	2	3	4	5
2.5	Les présidents d'associations des étudiants sont, dans la plupart des cas, des membres du parti au pouvoir	1	2	3	4	5
2.6	Parmi les membres de conseils d'administration des universités, ceux du parti au pouvoir sont majoritaires	1	2	3	4	5
2.7	Le système des examens centralisés d'admission ne favorise pas l'orientation professionnelle des lycéens et la motivation des étudiants	1	2	3	4	5
2.8	Les représentants de la communauté académique doivent être majoritaires dans les conseils des universités	1	2	3	4	5
2.9	Les lois de régulation de l'enseignement supérieur ne sont pas identiques pour les universités publiques et privées	1	2	3	4	5
2.10	Les représentants des milieux professionnels doivent être plus nombreux dans les conseils des universités	1	2	3	4	5

3. Le Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur

3.1	L'exigence d'un seul Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur par spécialité limite la diversité de l'offre de formations et ne permet pas aux universités de réagir rapidement aux besoins du marché	1	2	3	4	5
3.2	En pratique les exigences du Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur ne sont pas appliquées par les universités	1	2	3	4	5
3.3	Les exigences du Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur concernant le contenu des formations sont très détaillées et restreignent la liberté académique des enseignants	1	2	3	4	5

4. Les libertés académiques

4.1	Les libertés académiques des enseignants sont garanties par les statuts des universités	1	2	3	4	5
4.2	La direction des universités assure les conditions nécessaires à l'expression des libertés académiques des enseignants	1	2	3	4	5
4.3	Les exigences du Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur restreignent la liberté académique des universités	1	2	3	4	5

5. L'autonomie : lors de l'organisation de l'activité de l'enseignement et de la recherche, l'université décide elle même

5.1	Le nombre et le niveau des formations (programmes)	1	2	3	4	5
5.2	Le nombre d'heures de chaque programme d'enseignement	1	2	3	4	5
5.3	Le mode et le nombre de ces modes relatifs à l'évaluation des étudiants	1	2	3	4	5
5.4	La création de nouveaux cursus	1	2	3	4	5
5.5	Les thèmes des recherches scientifiques	1	2	3	4	5

6. L'autonomie : lors de la gestion institutionnelle, l'université peut

6.1	Recruter librement de nouveaux employés administratifs	1	2	3	4	5
6.2	Licencier des employés administratifs	1	2	3	4	5
6.3	Recruter des chercheurs et des enseignants	1	2	3	4	5
6.4	Licencier des chercheurs et des enseignants	1	2	3	4	5
6.5	Elaborer des programmes de formations continue pour les enseignants	1	2	3	4	5
6.6	Promouvoir le personnel administratif et pédagogique	1	2	3	4	5
6.7	Evaluer la performance du personnel administratif et des chercheurs	1	2	3	4	5
6.8	Déterminer le niveau de salaire des enseignants	1	2	3	4	5

6.9	Déterminer le niveau de salaire du personnel administratif	1	2	3	4	5
6.10	Introduire un système modulable de rémunération en fonction de la performance du personnel administratif et pédagogique	1	2	3	4	5
6.11	Déterminer les conditions des contrats de travail du personnel pédagogique et administratif	1	2	3	4	5

7. L'autonomie : dans le domaine de la gestion financière et de la reddition des comptes, l'université peut

7.1	Gérer ses actifs financiers discrétionnairement	1	2	3	4	5
7.2	Déterminer le niveau des salaires	1	2	3	4	5
7.3	Fonctionner à perte	1	2	3	4	5
7.4	Déterminer le niveau des versements effectués aux propriétaires privés (dans les universités privées)	1	2	3	4	5
7.5	Définir la structure des revenus de l'université (public/privé, frais de scolarité, donations, etc.)	1	2	3	4	5

8. L'accroissement de l'efficacité du financement étatique

8.1	L'introduction d'un mode de financement contractuel en fonction des résultats est nécessaire pour améliorer les performances des universités	1	2	3	4	5
8.2	Accorder le financement public directement aux étudiants sous forme de remise des droits d'inscription	1	2	3	4	5
8.3	Introduire des avantages fiscaux pour encourager les investissements privés dans le système de l'enseignement supérieur	1	2	3	4	5
8.4	Optimiser le système universitaire	1	2	3	4	5
8.5	Accorder des avantages fiscaux aux universités pour encourager les investissements	1	2	3	4	5

9. La qualité de l'enseignement supérieur peut être définie comme

9.1	L'exclusivité et l'excellence	1	2	3	4	5
9.2	La conformité au référentiel préétabli	1	2	3	4	5
9.3	La conformité à l'objectif	1	2	3	4	5
9.4	La satisfaction de la demande exprimée ou latente de l'étudiant (du consommateur)	1	2	3	4	5
9.5	La conformité à l'objectif (de l'université, du programme)	1	2	3	4	5
9.6	L'amélioration ou le phénomène en constante évolution	1	2	3	4	5

10. Les caractéristiques principales d'un enseignement supérieur de qualité

10.1	Les enseignants qualifiés et la possibilité de formation continue	1	2	3	4	5
10.2	L'organisation efficace du processus éducatif	1	2	3	4	5
10.3	La motivation de l'étudiant	1	2	3	4	5
10.4	La disponibilité de bonnes conditions matérielles et techniques	1	2	3	4	5
10.5	La disponibilité et l'accès à la littérature professionnelle	1	2	3	4	5
10.6	Les connaissances et les compétences pratiques, conformes aux besoins du marché de travail	1	2	3	4	5
10.7	L'intégrité, l'absence de corruption	1	2	3	4	5
10.8	La discipline, la rigueur et l'exigence envers les étudiants	1	2	3	4	5
10.9	Le processus éducatif moderne	1	2	3	4	5
10.10	Les bonnes relations entre étudiant et enseignant, le respect et la compréhension	1	2	3	4	5
10.11	La possibilité de trouver un emploi	1	2	3	4	5

11. Dans le système de l'enseignement supérieur arménien les caractéristiques suivantes de qualité sont présentes

11.1	Les enseignants qualifiés et la possibilité de formation continue	1	2	3	4	5
11.2	L'organisation efficace du processus éducatif	1	2	3	4	5
11.3	La motivation de l'étudiant	1	2	3	4	5
11.4	La disponibilité de bonnes conditions matérielles et techniques	1	2	3	4	5
11.5	La disponibilité et l'accès à la littérature professionnelle	1	2	3	4	5
11.6	Les connaissances et les compétences pratiques, conformes aux besoins du marché de travail	1	2	3	4	5
11.7	L'intégrité, l'absence de corruption	1	2	3	4	5
11.8	La discipline, la rigueur et l'exigence envers les étudiants	1	2	3	4	5
11.9	Le processus éducatif moderne	1	2	3	4	5
11.10	Les bonnes relations entre étudiant et enseignant, le respect et la compréhension	1	2	3	4	5
11.11	La possibilité de trouver un emploi	1	2	3	4	5

12. Le bénéfice de l'accréditation de la qualité de l'enseignement supérieur en Arménie

12.1	Contribue à la planification stratégique des universités à travers l'identification des points forts et faibles de l'université	1	2	3	4	5
12.2	Contribue à l'amélioration continue de la qualité au sein de l'université et à l'instauration de la culture de la qualité	1	2	3	4	5
12.3	Permet aux étudiants et à la société de bien distinguer les universités et les programmes de qualité	1	2	3	4	5
12.4	Contribue à la transparence et à la reddition des comptes	1	2	3	4	5
12.5	Contribue à la confiance des représentants du marché de travail envers	1	2	3	4	5

	les formations dispensées					
12.6	Permet à l'Etat d'appliquer la politique publique	1	2	3	4	5

13. L'accréditation de la qualité de l'enseignement supérieur arménien

13.1	Les critères de l'accréditation sont généraux et ne reflètent pas les caractéristiques d'un enseignement supérieur de qualité	1	2	3	4	5
13.2	Les indicateurs de l'évaluation des critères de l'accréditation ont un caractère exclusivement qualitatif	1	2	3	4	5
13.3	Les besoins du marché de travail ne sont pas suffisamment pris en compte parmi les critères de l'accréditation	1	2	3	4	5
13.4	Le processus de l'accréditation ne contribue pas à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur	1	2	3	4	5
13.5	La procédure de choix des experts pour l'évaluation des universités n'est pas transparente	1	2	3	4	5
13.6	La présence d'experts internationaux dans l'équipe d'évaluation doit être davantage renforcée					
13.7	L'accréditation ne contribue pas à l'amélioration des qualifications et à la promotion des enseignants	1	2	3	4	5
13.8	Le processus d'accréditation n'est pas transparent	1	2	3	4	5
13.9	L'accréditation des programmes d'enseignement supérieur doit être obligatoire					

Identification du répondant :

14. Votre statut professionnel dans votre établissement d'enseignement supérieur

- Professeur
- Maître de conférences
- Enseignant - chercheur

15. Etablissement d'enseignement supérieur où vous travaillez actuellement :

.....

16. Sexe

- Homme
- Femme

17. Dans quelle tranche d'âge se situe le vôtre ?

- Entre 25 et 34 ans
- Entre 35 et 49 ans
- Entre 50 et 64 ans
- 65 ans ou plus

Դասախոսների շրջանում քանակական հետազոտության հարցաթերթիկ

Հարգելի գործընկեր,

Փարիզի Դեկարտի անվան համալսարանում իմ դոկտորական ատենախոսության պատրաստման շրջանակում նախատեսված է սոցիոլոգիական հետազոտության անցկացում բուհերի դասախոսների շրջանում՝ հայաստանյան բարձրագույն կրթության կանոնակարգման և որակի ապահովման վերաբերյալ:

Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել բուհերի դասախոսների տեսակետը և ակընկալիքները Հայաստանի բարձրագույն կրթության պետական կանոնակարգման և որակի ապահովման օրենսդրության, մեխանիզմների և գործիքակազմի վերաբերյալ:

Խնդրում եմ նշել ստորև պնումների հետ ձեր համաձայնության աստիճանը 1-ից 5 թվերի օգնությամբ (1=Բոլորովին համաձայն չեմ, 2 = Ավելի շուտ համաձայն չեմ, 3 =Դժվարանում եմ պատասխանել, 4=Ավելի շուտ համաձայն եմ, 5=Լիովին համաձայն եմ):

Տեղեկատվության գաղտնիությունը և հարցման անանունությունը երաշխավորվում է: Հարցմամբ ձեռք բերված տվյալները ներկայացվելու են ընհանրացված ձևով:

Կանխավ շնորհակալություն աջակցության և համագործակցության համար:

Արայիկ Նավոյան

Փարիզի Դեկարտի անվան համալսարանի հայցորդ

1. Ո՞րքանով եք համաձայն, որ Հայաստանի բարձրագույն կրթության զարգացման ռազմավարական ուղղությունները հետևյալներն են.

1.1	Բուհական համակարգի օպտիմալացում և արդյունավետության բարձրացում	1	2	3	4	5
1.2	Պետական կանոնակարգման շրջանակի վերանայում և բուհերի ինքնավարության ու հաշվետվողականության բարձրացում	1	2	3	4	5
1.3	Բարձրագույն կրթության պետական ֆինանսավորման ավելացում, ֆինանսավորման աղբյուրների դիվերսիֆիկացիա և արդյունավետության բարձրացում	1	2	3	4	5
1.4	Բարձրագույն կրթության եվրոպական ընդհանուր տարածքին ինտեգրման գործընթացի ընդլայնում	1	2	3	4	5
1.5	Որակի ապահովման նոր մոդելի ներդրում	1	2	3	4	5
1.6	Մասնագիտական միջավայրի ներկայացուցիչների (գործատուներ, մասնագիտական միություններ և այլն) ներգրավվածության ընդլայնում և շուկայական մեխանիզմների (մրցակցային և պայմանագրային ֆինանսավորում, հարկային արտոնություններ, և այլն) ներդրում	1	2	3	4	5
1.7	Ուսանողների մասնակցության ընդլայնում բարձրագույն կրթության կանոնակարգման և կառավարման գործընթացներում	1	2	3	4	5
1.8	Բարձրագույն կրթության հասանելիության բարձրացում	1	2	3	4	5

2. Ո՞րքանով եք համաձայն, որ պետության կողմից բարձրագույն կրթության պետական կանոնակարգման գործում առկա են հետևյալ հանգամանքները.

2.1	Բարձրագույն կրթության ոլորտը կանոնակարգող օրենքները հակասում են միմյանց	1	2	3	4	5
2.2	Կանոնակարգման օրենսդրությունը ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարությանը հնարավորություն է տալիս միջամտել բուհերի գործունեությանը	1	2	3	4	5
2.3	Պետական կանոնակարգումը չի նպաստում բուհերում մրցակցային միջավայրի ձևավորմանը	1	2	3	4	5
2.4	Բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման պետական պատվերի համակարգը անարդյունավետ է և չի նպաստում մրցակցությանն ու համակարգի զարգացմանը	1	2	3	4	5
2.5	Ուսանողական միությունների նախագահները հիմնականում իշխող կուսակցության անդամներ են	1	2	3	4	5
2.6	Բուհերի կառավարման խորհուրդների կազմում գերակշխում են իշխող կուսակցության անդամները	1	2	3	4	5
2.7	Կենտրոնացված քննությունների համակարգը չի նպաստում ուսանողների մասնագիտական կողմնորոշմանը և մոտիվացիային	1	2	3	4	5
2.8	Բուհերի կառավարման խորհրդում պետք է գերակշռեն ակադեմիական հանրության ներկայացուցիչները	1	2	3	4	5
2.9	Բարձրագույն կրթության ոլորտը կանոնակարգող օրենքները միատեսակ չեն կիրառվում մասնավոր և պետական բուհերի համար	1	2	3	4	5
2.10	Բուհերի կառավարման խորհրդում մասնագիտական կառույցների ներկայացուցիչների քանակը պետք է ավելի շատ լինի	1	2	3	4	5

3. Ո՞րքանով եք համաձայն այն դատողության հետ, որ բարձրագույն կրթության պետական ընդհանուր չափորոշիչի կիրառման արդյունքում.

3.1	Ըստ մասնագիտությունների մեկ պետական կրթական չափորոշիչի պահանջը սահմանափակում է կրթական առաջարկի բազմազանությունը և բուհերին հնարավորություն չի տալիս արագ արձագանքելու աշխատաշուկայի պահանջներին	1	2	3	4	5
3.2	Չափորոշիչի պահանջները գործնականում չեն կիրառվում բուհերի կողմից	1	2	3	4	5
3.3	Չափորոշիչի պահանջները չափազանց մանրամասն են և խոչընդոտում են դասախոսների ակադեմիական ազատությանը	1	2	3	4	5

4. Ո՞րքանով եք համաձայն այն դատողության հետ, որ.

4.1	Դասախոսների ակադեմիական ազատությունները բուհերի կանոնադրությամբ երաշխավորված են	1	2	3	4	5
4.2	Բուհի ղեկավարությունը ապահովում է դասախոսների ակադեմիական ազատություններին անհրաժեշտ պայմաններ	1	2	3	4	5
4.3	Պետական կրթական չափորոշիչի պահանջները խոչընդոտում են բուհերի ակադեմիական ազատությունների ապահովմանը	1	2	3	4	5

5. Ո՞րքանով եք համաձայն, որ կրթական և գիտական գործունեությունը կազմակերպելիս բուհը կարող է ինքնուրույնորոշել.

5.1	Կրթական ծրագրերի քանակը և աստիճանները	1	2	3	4	5
5.2	Յուրաքանչյուր կրթական ծրագրին հատկացվող ժամաքանակը	1	2	3	4	5

5.3	Ուսանողների գնահատման ձևը և քանակները	1	2	3	4	5
5.4	Նոր ծրագրեր ներմուծելու հարցը	1	2	3	4	5
5.5	Գիտական հետազոտությունների թեմաները	1	2	3	4	5

6. Ո՞րքանով եք համաձայն, որ ինստիտուցիոնալ կառավարման ժամանակ բուհը կարող է.

6.1	Ազատորեն աշխատանքի ընդունել վարչական նոր աշխատողներ	1	2	3	4	5
6.2	Աշխատանքից ազատել վարչական աշխատողներին	1	2	3	4	5
6.3	Աշխատանքի ընդունել գիտաշխատողներ/դասախոսներ	1	2	3	4	5
6.4	Աշխատանքից ազատել գիտաշխատողներ/դասախոսներ	1	2	3	4	5
6.5	Վերապատրաստական դասընթացներ մշակել	1	2	3	4	5
6.6	Ավելի բարձր պաշտոնների նշանակել վարչական և դասախոսական անձնակազմի անդամներին	1	2	3	4	5
6.7	Գնահատելու վարչական և գիտական աշխատողների կատարողականը	1	2	3	4	5
6.8	Որոշել դասախոսների աշխատավարձի չափը	1	2	3	4	5
6.9	Որոշել վարչական աշխատողների աշխատավարձի չափը	1	2	3	4	5
6.10	Ներմուծել ըստ կատարողականի փոփոխական աշխատավարձերի համակարգ	1	2	3	4	5
6.11	Սահմանել դասախոսների և վարչական աշխատողների աշխատանքային պայմանագրերի պայմանները	1	2	3	4	5

7. Ո՞րքանով եք համաձայն, որ ֆինանսական կառավարման և հաշվետվողականության ոլորտում բուհը կարող է.

7.1	Իր հայեցողությամբ կառավարել սեփական ակտիվները	1	2	3	4	5
7.2	Որոշել աշխատավարձերի չափը	1	2	3	4	5
7.3	Դեֆիցիտով աշխատել	1	2	3	4	5
7.4	Հավելավճարներ սահմանելու մասնավոր սեփականատերերին (մասնավոր բուհերում)	1	2	3	4	5
7.5	Սահմանել բուհի եկամուտների աղբյուրները (պետական, մասնավոր ֆինանսավորում, ուսման վարձեր, նվիրատվություններ և այլն)	1	2	3	4	5

8. Ո՞րքանով եք համաձայն այն դատողության հետ, որ պետական ֆինանսավորման արդյունավետության բարձրացման նպատակով անհրաժեշտ է.

8.1	Ներդնել ըստ արդյունքների պայմանագրային ֆինանսավորում՝ նպաստելու բուհերի գործունեության արդյունավետությունը	1	2	3	4	5
8.2	Պետական պատվերի գումարը տրամադրել անմիջապես ուսանողներին՝ ուսման վարձի վաուչերների տեսքով	1	2	3	4	5
8.3	Սահմանել հարկային արտոնություններ բարձրագույն կրթության համակարգում մասնավոր ներդրումները խրախուսելու համար	1	2	3	4	5
8.4	Իրականացնել բուհերի օպտիմալացում	1	2	3	4	5
8.5	Ներդրումների իրականացման համար բուհերին տրամադրել հարկային արտոնություններ	1	2	3	4	5

9. Ո՞րքանով եք համաձայն, որ բարձրագույն կրթության որակը կարելի է սահմանել որպես.

9.1	բացառիկություն և գերազանցություն	1	2	3	4	5
9.2	համապատասխանություն նախապես սահմանված չափորոշչին	1	2	3	4	5
9.3	համապատասխանություն նպատակին	1	2	3	4	5
9.4	ուսանողի (սպառողի) արտահայտած կամ թաքնված պահանջմունքի բավարարում	1	2	3	4	5
9.5	նպատակի (բուհի, ծրագրի) համապատասխանություն	1	2	3	4	5
9.6	բարելավում կամ շարունակաբար զարգացող երևույթ	1	2	3	4	5

10. Ո՞րքանով եք համաձայն, որ որակյալ բարձրագույն կրթության հիմնական բնութագրիչները հետևյալներն են.

10.1	Որակյալ դասախոսներ և վերապատրաստումների հնարավորություն	1	2	3	4	5
10.2	Ուսումնական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպում	1	2	3	4	5
10.3	Ուսանողի մոտիվացիա	1	2	3	4	5
10.4	Համապատասխան նյութա-տեխնիկական բազայի առկայություն	1	2	3	4	5
10.5	Մասնագիտական գրականության առկայություն և հասանելիություն	1	2	3	4	5
10.6	Պրակտիկ գիտելիքներ և կարողություններ, համապատասխանություն աշխատաշուկային	1	2	3	4	5
10.7	Օբյեկտիվություն, կաշառակերության բացակայություն	1	2	3	4	5

10.8	Կարգուկանոն, ուսանողների հանդեպ խստություն և պահանջկոտություն	1	2	3	4	5
10.9	Արդիական ուսումնական գործընթաց	1	2	3	4	5
10.10	Ուսանող-դասախոս լավ հարաբերություններ, հարգանք, ըմբռնում	1	2	3	4	5
10.11	Աշխատանք գտնելու հնարավորություն	1	2	3	4	5

11. Ո՞րքանով եք համաձայն, որ Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգում առկա են որակյալ կրթության հետևյալ բնութագրիչները.

11.1	Որակյալ դասախոսներ և վերապատրաստումների հնարավորություն	1	2	3	4	5
11.2	Ուսումնական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպում	1	2	3	4	5
11.3	Ուսանողի մոտիվացիա	1	2	3	4	5
11.4	Համապատասխան նյութա-տեխնիկական բազայի առկայություն	1	2	3	4	5
11.5	Մասնագիտական գրականության առկայություն և հասանելիություն	1	2	3	4	5
11.6	Պրակտիկ գիտելիքներ և կարողություններ, համապատասխանություն աշխատաշուկային	1	2	3	4	5
11.7	Օբյեկտիվություն, կաշառակերության բացակայություն	1	2	3	4	5
11.8	Կարգուկանոն, ուսանողների հանդեպ խստություն և պահանջկոտություն	1	2	3	4	5
11.9	Արդիական ուսումնական գործընթաց	1	2	3	4	5

11.10	Ուսանող-դասախոս լավ հարաբերություններ, հարգանք, ըմբռնում	1	2	3	4	5
11.11	Աշխատանք գտնելու հնարավորություն	1	2	3	4	5

12. Ո՞րքանով եք համաձայն այն դատողության հետ, որ բարձրագույն կրթության որակի հավատարմագրման գործող կարգը.

12.1	Նպաստում է բուհերում ռազմավարական պլանավորմանը՝ բացահայտելով բուհի ուժեղ և թույլ կողմերը	1	2	3	4	5
12.2	Նպաստում է բուհի ներսում որակի շարունակական բարելավմանը և որակի մշակույթի ներդրմանը	1	2	3	4	5
12.3	Ուսանողներին և հանրությանը թույլ է տալիս տարբերակել որակյալ բուհերը և ծրագրերը	1	2	3	4	5
12.4	Նպաստում է թափանցիկության և հաշվետվողակնության բարձրացմանը	1	2	3	4	5
12.5	Բարձրացնում է աշխատաշուկայի ներկայացուցիչների վստահությունը տրամադրվող կրթության վերաբերյալ	1	2	3	4	5
12.6	Պետությանը հնարավորություն է տալիս իրականացնել պետական կանոնակարգման քաղաքականությունը	1	2	3	4	5

13. Ո՞րքանով եք համաձայն այն դատողության հետ, որ.

13.1	Հավատարմագրման չափանիշները ընդհանրական են և չեն արտացոլում կրթության որակի բաղադրիչները	1	2	3	4	5
13.2	Հավտարմագրման չափանիշների գնահատման ցուցիչները	1	2	3	4	5

	բացառապես որակական են					
13.3	Աշխատաշուկայի պահանջները բավականաչափ ներառված չեն հավատարմագրման չափանիշներում	1	2	3	4	5
13.4	Հավատարման գործընթացը չի նպաստում բարձրագույն կրթության որակի բարելավմանը	1	2	3	4	5
13.5	Հավատարմագրման պայմանները գնահատող փորձագետների ընտրության կարգը թափանցիկ չէ	1	2	3	4	5
13.6	Գնահատող փորձագետների կազմում արտասահմանցի փորձագետների քանակը պետք է ավելացնել					
13.7	Հավատարմագրումը չի նպաստում դասախոսների որակավորումների բարձրացմանը և առաջխաղացմանը	1	2	3	4	5
13.8	Հավատարմագրման գործընթացը թափանցիկ չէ	1	2	3	4	5
13.9	Բարձրագույն կրթության ծրագրերի հավատարմագրումը պետք է լինի պարտադիր	1	2	3	4	5

Տվյալներ հարցմանը մասնակցի մասին.

14. Բուհում ձեր կարգավիճակը

- Պրոֆեսոր
- Դոցենտ
- Դասախոս

15. Բուհը որտեղ աշխատում եք.....

16. Մեռը

- Արական
- Իգական

17. Տարիքը

- 25 –ից 34 տարեկան
- 35-ից 49 տարեկան
- Entre 50 et 64 տարեկան
- 65 և ավել տարեկան

Annexe 10 Analyse des résultats des études qualitatives et quantitatives

Résumé de résultats des entretiens

Thème 1 - Les voies pour le développement stratégique de l'enseignement supérieur

Question 1 : Selon vous, quelles doivent être les voies prioritaires pour le développement stratégique de l'enseignement supérieur en Arménie ?

La recherche paraît être l'une priorité avancée et de ce fait c'est intéressant dans la réalité post-soviétique. Après la chute, aucune véritable introduction de la recherche dans l'enseignement supérieur n'a pas été réalisée. L'importance de la recherche aux différents niveaux qui contribue à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à l'autonomie et à la génération de ressources financières, est présente de façon très nette dans les déclarations des experts. Néanmoins, la planification et les priorités stratégiques de l'enseignement supérieur en Arménie ne paraissent pas être définies clairement et les experts reviennent sur ces priorités selon différents points de vue, car cela constitue en effet une expression de la fragmentation du système entier. Le Processus de Bologne et l'intégration européenne sont considérés largement comme les voies stratégiques à suivre, bien qu'il n'y ait pas de visions détaillées sur le déroulement des activités à entreprendre, ni de ligne d'action. L'impact du discours arménien de l'assurance qualité est évident, et chaque expert regarde ce processus à double sens : institutionnel et programme. Ceci paraît être un effet du discours local initié par l'ANQA. La majorité des experts sont partisans de la commercialisation de l'enseignement supérieur en termes de coopération avec le marché, répondant aux demandes du marché et réalisant une recherche orientée vers et par le marché. Un seul expert 07 a rejeté le rapport positif entre le marché et une université, évoquant que ce phénomène était contradictoire.

La réforme du système de la gestion des établissements est un autre sujet important, même si le processus du passage de l'ancien système vers le nouveau n'est pas défini. Ainsi, le processus a commencé par le changement dans les statuts des universités (de l'organisation d'Etat à but non

lucratif à la fondation) (expert 05), mais ce passage semble dû à l’inertie plutôt que conçu comme conséquence d’une intention de l’Etat de laisser plus d’autonomie de gestion aux universités.

L’importance de réintégrer la communauté académique dans le processus de prise de décisions est soulignée en parallèle à l’importance de l’approche « du bas jusqu’en haut » en l’occurrence.

Thème 2 - Les objectifs et les domaines de la régulation de l’enseignement supérieur par l’Etat

Question 2 : Comment appréciez-vous l’état actuel de la régulation du système de l’enseignement supérieur par l’Etat ?

Tous les experts expriment leur mécontentement sur la façon dont l’Etat est impliqué dans la gestion des établissements d’enseignement supérieur. En particulier, plusieurs remarques sont faites par rapport au manque de lignes directrices, politiques et de procédures appropriées. Il convient de noter également que l’Etat est influent sur la prise de décision des universités, sans que cela soit complètement transparent. Le modèle de l’enseignement supérieur est censé changer, mais le système du gouvernement aussi, si l’Etat reste centralisé, quoique les experts considèrent que la réforme doit se faire programme par programme. Pour chaque programme d’enseignement, les priorités doivent être fixées ; et le domaine où l’accent est mis sur le rôle de l’Etat, c’est dans la régulation du contenu et de l’environnement des programmes. Jusque-là l’Etat gouvernait les universités sans transparence, sans octroyer pour autant des ressources financières suffisantes. L’Etat octroie une autonomie formelle, mal définie, aux universités, alors que « donner de l’autonomie » signifie également une responsabilité clairement définie, particulièrement la responsabilité publique n’est pas claire pour le moment. La fragmentation et l’inconsistance sont les résultats de cette situation complexe et mal gérée.

Question 3 : Quels sont les principaux défauts du cadre légal de la régulation de l’enseignement supérieur arménien ? Comment peut-on les surmonter ?

De façon fondamentale, la loi alimente les universités en leur donnant des définitions, un ensemble de règlements et de règles normatives, plutôt qu’avec un cadre dans lequel les

universités peuvent opérer en préservant leur autonomie. Dans ce sens, il n'est pas clairement établi que se soit mise en place une différence avec l'ancien système centralement géré. Les experts notent qu'il y a beaucoup à faire par rapport au développement, à la révision de la loi sur l'enseignement supérieur. Des experts étrangers sont impliqués pour aider à résoudre ces problématiques.

Question 4 : Selon vous, quelle est la composition préférée des Conseils d'administration des universités ?

Les experts indiquent une forte participation des représentants des organismes gouvernementaux, sans que la voix des enseignants ou des étudiants soient entendues. Par exemple, les étudiants représentés sont des membres d'organisations estudiantines qui sont elles-mêmes politisées. D'où la nécessité de plus de liberté et de décalage avec un système de gouvernance autoritaire et centralisé, allant vers un processus de prise de décision en concertation, ce qui est considéré comme essentiel.

Question 5 : Comment évaluez-vous le Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur en tant qu'outil de régulation ?

Les référentiels ne fonctionnent pas et ils représentent l'ancien système arménien de l'enseignement supérieur. Ils ne sont pas pertinents dans les perspectives du développement futur du système. En particulier un cadre national des qualifications étant élaboré, ce sont ensuite des cadres sectoriels qui doivent être définis dans le but de remplacer les référentiels d'aujourd'hui. Ses derniers sont démodés et d'une manière générale ils n'ont plus aucun effet sur le fonctionnement des universités. Ils ne génèrent qu'une tension qui réduit l'autonomie de l'université dans la définition du contenu des programmes d'enseignement. Au lieu de fournir des lignes directrices, les référentiels fixent le contenu des matières faisant partie des programmes d'enseignement, alors que cela devrait être décidé par les universités.

Question 6 : Selon vous, les libertés académiques et l'autonomie des universités sont-elles assurées dans le système d'enseignement supérieur arménien ? Quels sont les problèmes de l'autonomie institutionnelle des universités et ceux des libertés académiques des enseignants ?

Les experts interrogés tiennent un discours sur l'autonomie comme si elle existait, mais en réalité l'autonomie n'existe pas, parce que les universités sont financièrement dépendantes de l'Etat et qu'elles n'ont pas la capacité d'opérer librement. Le système d'attribution de l'autonomie aux universités n'est pas transparent. Parfois l'autonomie est comprise comme étant un « feu vert » pour agir selon son gré, et en ce sens, en raison du manque de mécanismes de régulation, les universités et les étudiants sont vus comme autonomes. Une explication à cela réside peut être dans le fait que l'autonomie de l'université n'est pas définie de façon collective, ni comprise de façon sérieuse.

Question 7 : Selon vous, comment peut-on augmenter la pertinence et l'efficacité du financement public pour le développement du système de l'enseignement supérieur et la création d'un environnement concurrentiel ?

La diversification et la promotion d'un environnement compétitif sont les priorités réclamées par les experts et sont les bases nécessaires au financement par l'Etat. D'autre part, la possibilité d'être autofinancé est soulignée et une référence est faite à la budgétisation et à l'introduction d'un financement fondé sur des projets.

Thème 3 – La définition de la qualité de l'enseignement supérieur et les principales caractéristiques d'un enseignement supérieur de qualité : 30 minutes

Question 8 : La qualité de l'enseignement supérieur peut être définie comme...

Les experts donnent une définition assez large de la qualité, influencée par la finalité des critères et des standards de la qualité. Deux des experts ont souligné l'importance de la fixation des objectifs dans l'assurance qualité, alors que deux autres définissent la qualité comme « un environnement propice à l'apprentissage ». Tous les experts sont d'accord sur le fait qu'il y a une défaillance entre les définitions et la réalité.

Question 9 : Selon vous, quelles sont les principales caractéristiques d'un enseignement supérieur de qualité ? Quelles sont les principales conditions à réunir pour garantir un enseignement supérieur de qualité en Arménie ?

Cette section recense une grande variété d'attitudes et exprime l'inquiétude des experts sur la qualité de l'éducation en Arménie. L'approche du bas vers haut est prédominante ; le besoin de former un personnel enseignant compétent et des bonnes infrastructures pour la recherche semblent évidents. Les experts parlent contre l'assurance qualité comme si elle était une sorte de cliché, et de la standardisation en elle-même, (bien que dans leur discours quelques-uns soient sous l'influence de cette présentation artificielle) faisant preuve d'une attitude consciente face aux enjeux qui existent. Les experts critiquent le processus de l'auto-évaluation et émettent des réserves envers ce processus et celui de l'évaluation des programmes.

Thème 4 – Le système de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur– 30 minutes

Question 11 : Comment évaluez-vous le système actuel de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien ?

Parlant du système actuel de l'assurance qualité, tous les experts se réfèrent à l'agence nationale d'assurance qualité, même s'ils pouvaient s'exprimer d'une manière plus large sur la problématique. Ils ont critiqué le fait que les programmes d'accréditations et institutionnels sont séparés et que l'évaluation institutionnelle n'aborde pas réellement les relations entre enseignant et étudiant, ni les problèmes de la recherche ou du contenu : l'attention est plutôt centrée sur les départements et les centres d'assurance qualité internes, que sur les chaires ou les facultés. Toutefois, le processus d'assurance qualité mené par l'établissement et l'examen externe peuvent permettre plusieurs apports, parmi lesquels la création d'une culture de qualité et l'introduction d'une évaluation de la déontologie dans les universités. La qualité est mesurée d'une certaine manière qui ne tient pas compte du fait que le manque de ressources humaines est vital.

Question 12 : Selon vous, comment peut-on améliorer la procédure de l'octroi de Licence d'Etat pour l'autorisation d'exercer une activité d'enseignement supérieur ?

Le Gouvernement n'a apparemment pas consacré suffisamment d'attention à la procédure de l'octroi de licence pour une activité d'enseignement supérieur. L'opinion des experts sur cette question porte un caractère double : certains croient que la procédure doit être plus libéralisée, alors que les autres pensent qu'elle doit être plus restreinte, puisqu'à cause de cette facilité à remplir les exigences, plus de 80 universités se sont ouvertes dans ce petit pays, et ce trop grand nombre est un vrai problème. Les experts se mettent d'accord sur l'idée que l'obtention d'une licence d'opérer en tant qu'université ne devrait pas simplement concerner les aspects liés aux conditions matérielles, mais aussi tenir compte de la qualité et du contenu de l'enseignement, sachant que les liens entre le cadre national de qualifications, la procédure de licence et l'assurance qualité ne sont pas encore suffisamment explicites.

Question 13 : Selon vous, comment peut-on améliorer l'accréditation institutionnelle des universités ?

Un système d'indicateurs d'évaluation et de performance devrait être mis en place et le cadre des évaluations amélioré. Un processus de formation et de renforcement des capacités au sein des établissements doit être initié pour accompagner l'accréditation des programmes, considérée par les experts comme plus importante que l'accréditation institutionnelle. Le rôle des chaires et des facultés doit être redéfini et l'accent davantage mis sur les chaires au lieu de départements d'assurance qualité interne. Il existe un grande espace de progrès dans ce domaine compte tenu du fait que le processus d'accréditation contemporaine est censé développer l'infrastructure de l'université, plutôt que la surveiller.

Question 14 : Selon vous, l'accréditation des programmes d'enseignement supérieur doit-elle être volontaire ou obligatoire ?

Tous les experts sont d'accord pour que le processus d'accréditation soit obligatoire. Même si ce n'est pas le cas, l'environnement est trop compétitif et seuls les établissements d'enseignement supérieur accrédités survivront de toute façon. En même temps ils soulignent que le problème de base n'est pas le caractère obligatoire ou non de l'accréditation, ce qui est important c'est que le processus ne soit pas politisé ni nuisible pour la liberté académique. Les experts sont unanimes

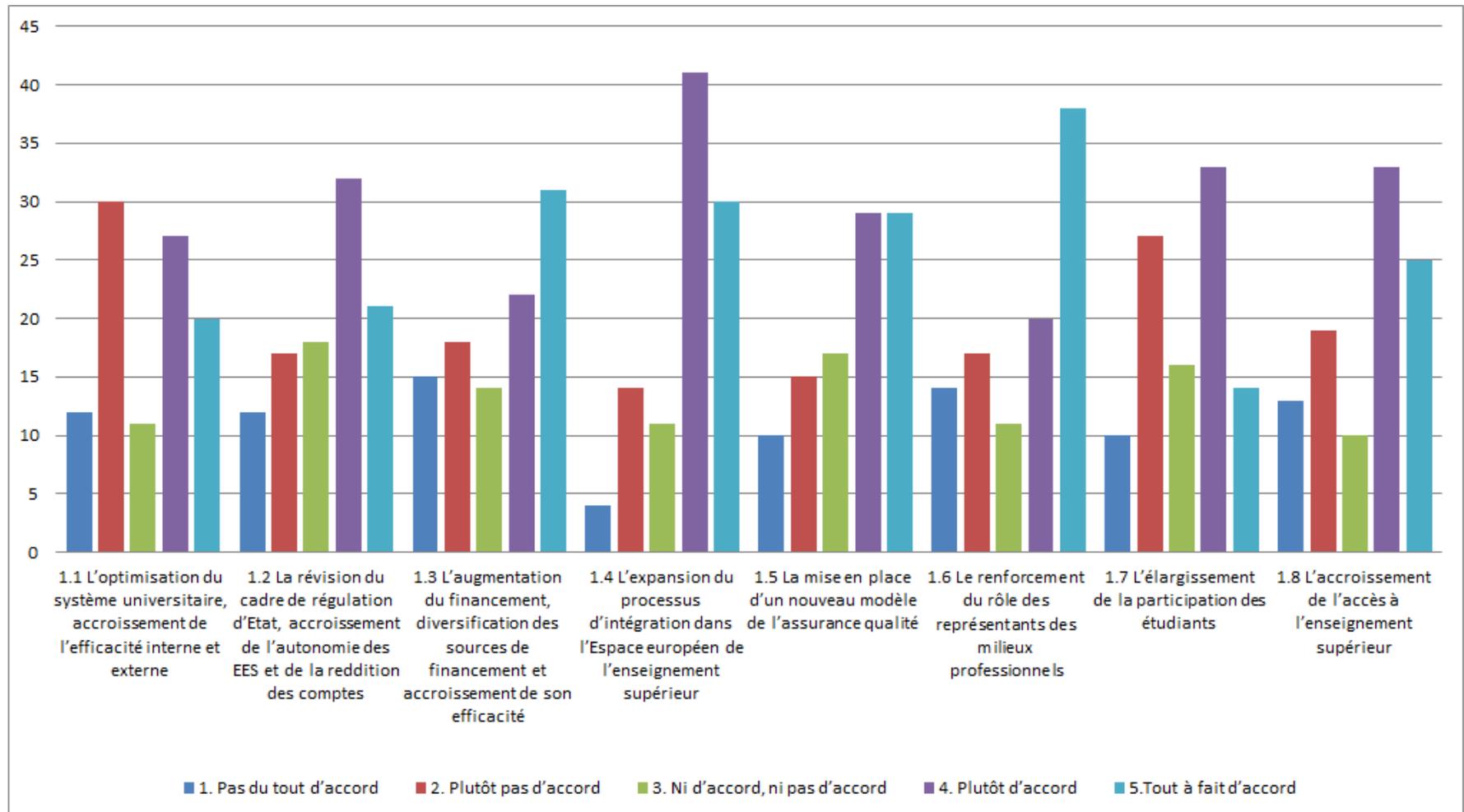
pour dire qu'il y a un chemin difficile à parcourir, avant que l'accréditation n'atteigne ses objectifs et assure la qualité d'enseignement.

Question 15 : Selon vous, qui doit être en charge de l'accréditation institutionnelle et des programmes d'enseignement supérieur ?

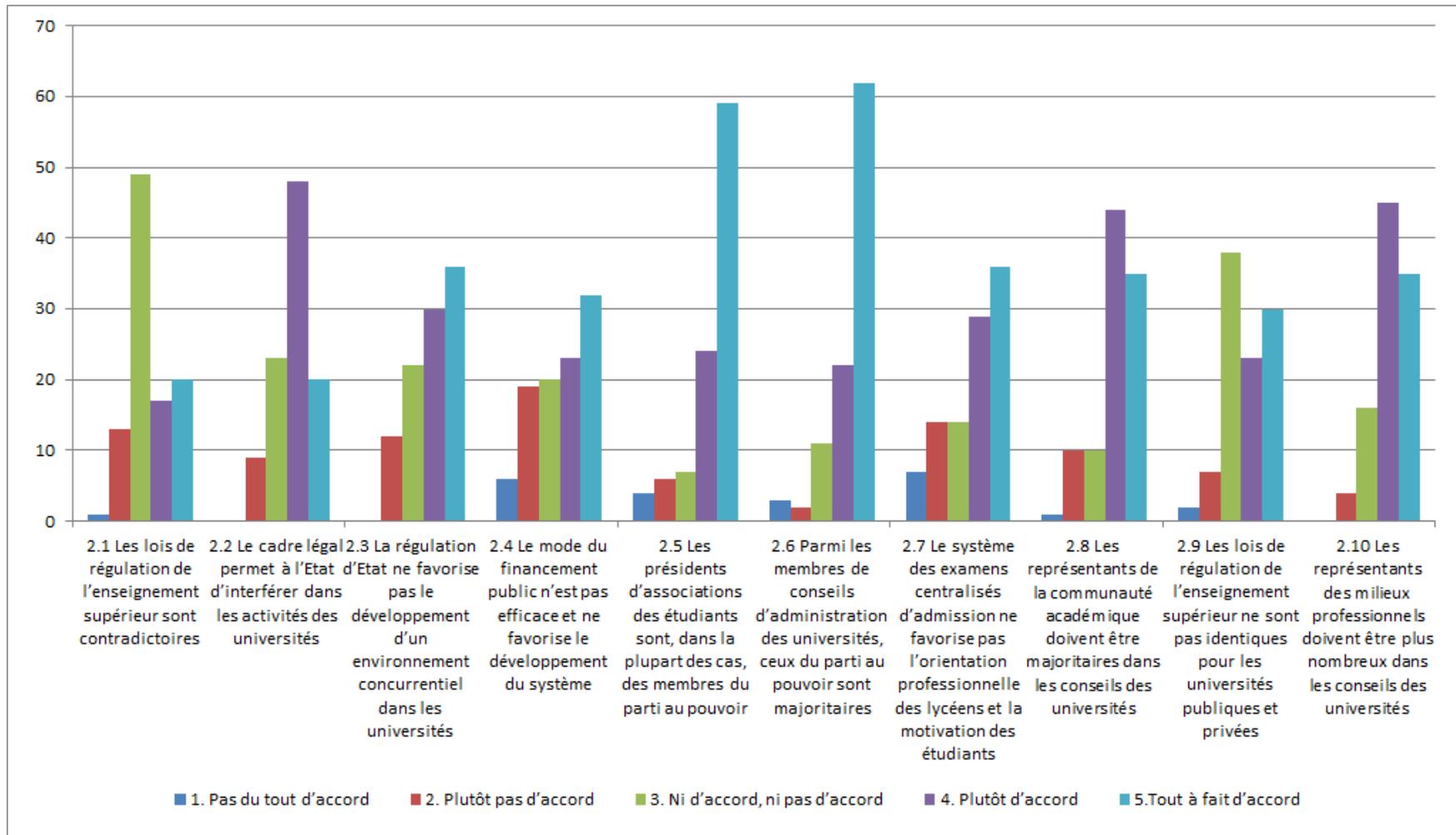
Afin de satisfaire la demande de la Commission européenne et suivre l'agrément du Processus de Bologne, un centre national d'assurance qualité a été créé dans le pays. Comme c'est la seule organisation qui réalise un examen externe, le processus d'accréditation pourrait être d'autant plus compliqué d'un point de vue « bureaucratique », en considérant toujours l'idée persistante de la centralisation post-soviétique, car cela pourrait empêcher la libéralisation du système d'enseignement supérieur. Les universités semblent être plutôt passives, tandis que l'idéal serait qu'elles prennent en charge elles-mêmes l'assurance qualité en main. La probabilité d'établir d'autres agences d'assurance qualité est souvent discutée entre experts. D'après l'un d'entre eux, la franchise pourrait marcher dans ce contexte, mais il faut faire bien attention à ce que la situation ne devienne pas pire par rapport à ce qui existe.

Résultats de l'enquête

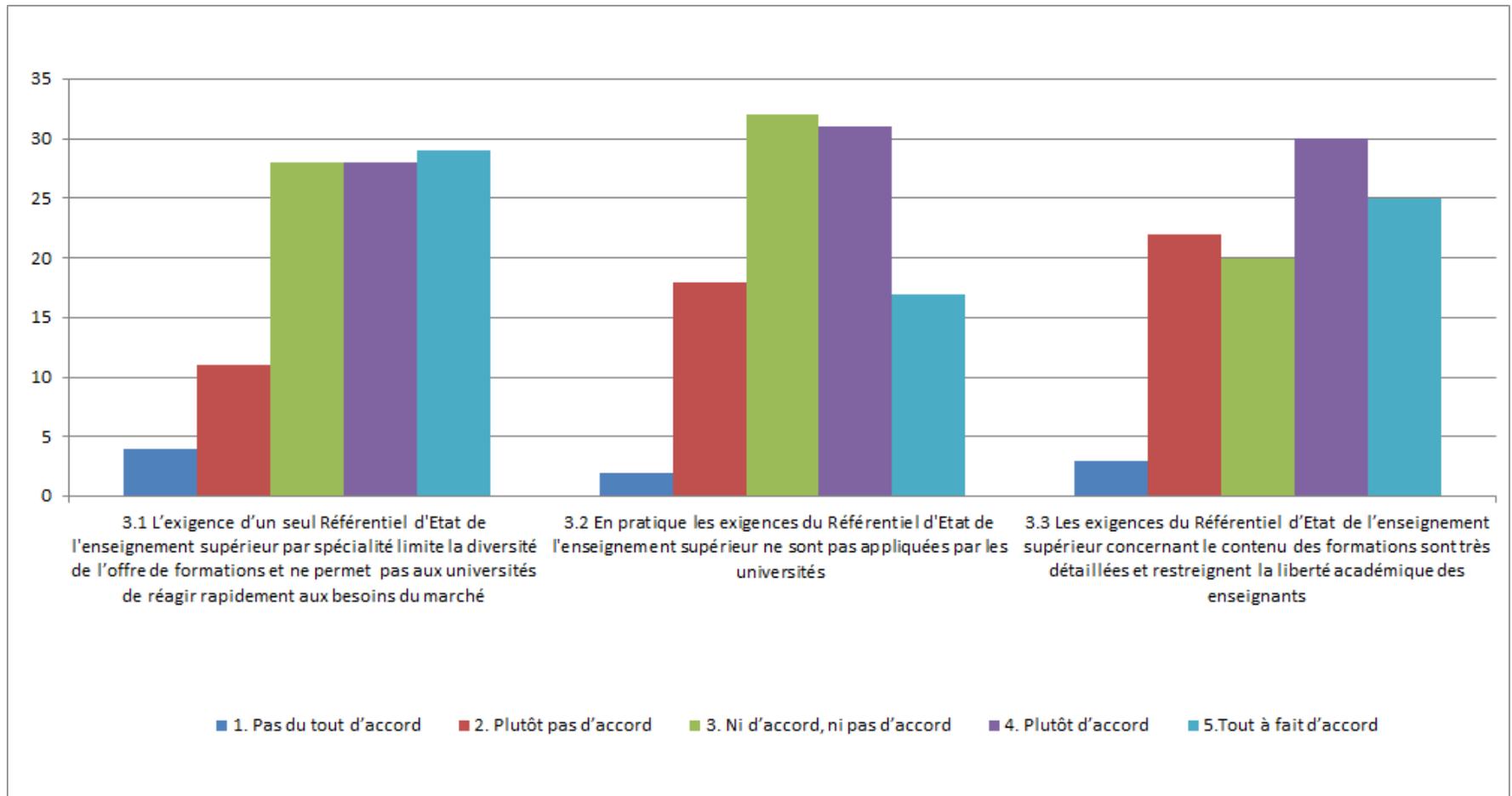
1. Les voies pour le développement stratégique de l'enseignement supérieur arménien



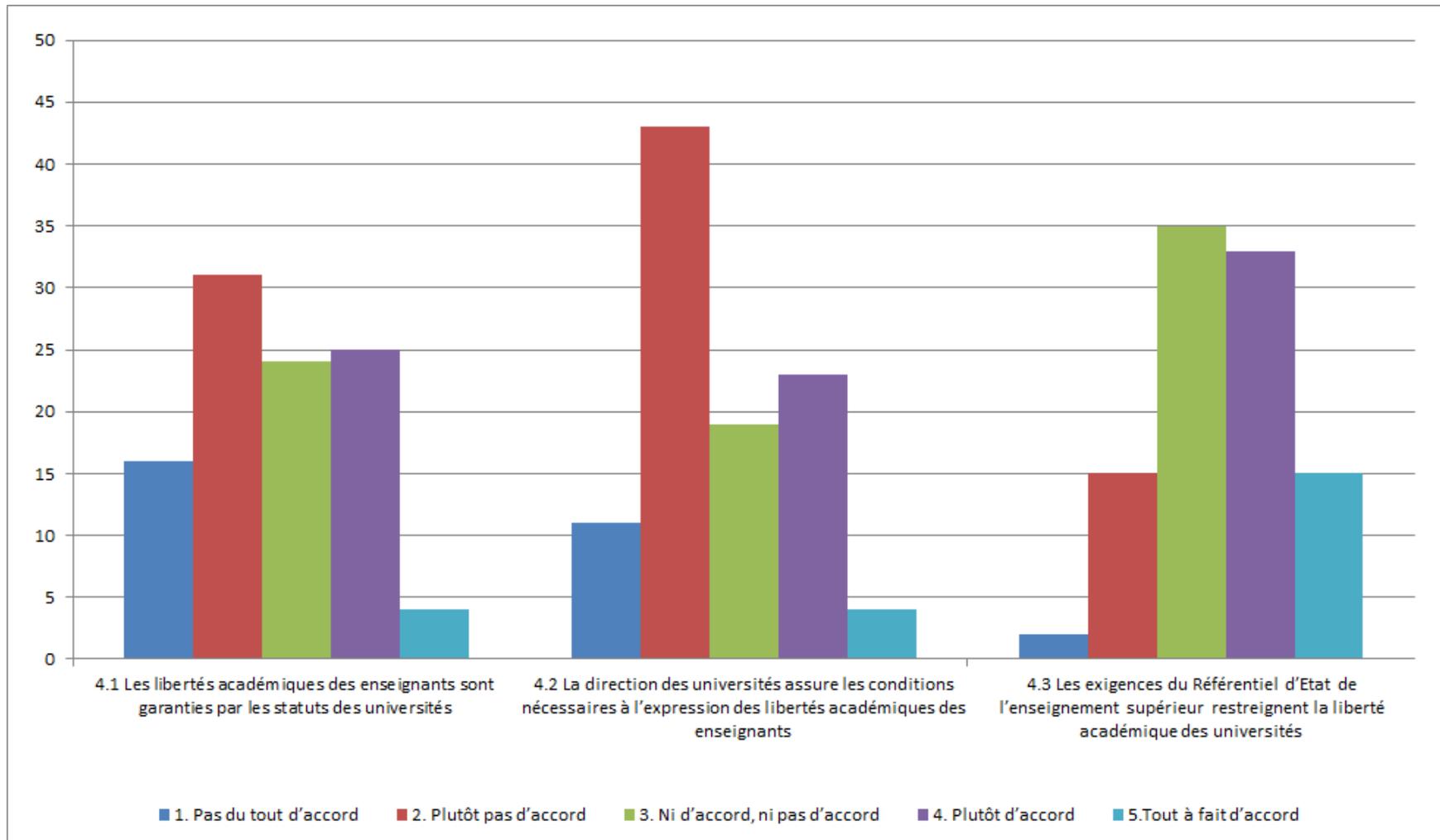
2. La régulation du système de l'enseignement supérieur par l'Etat



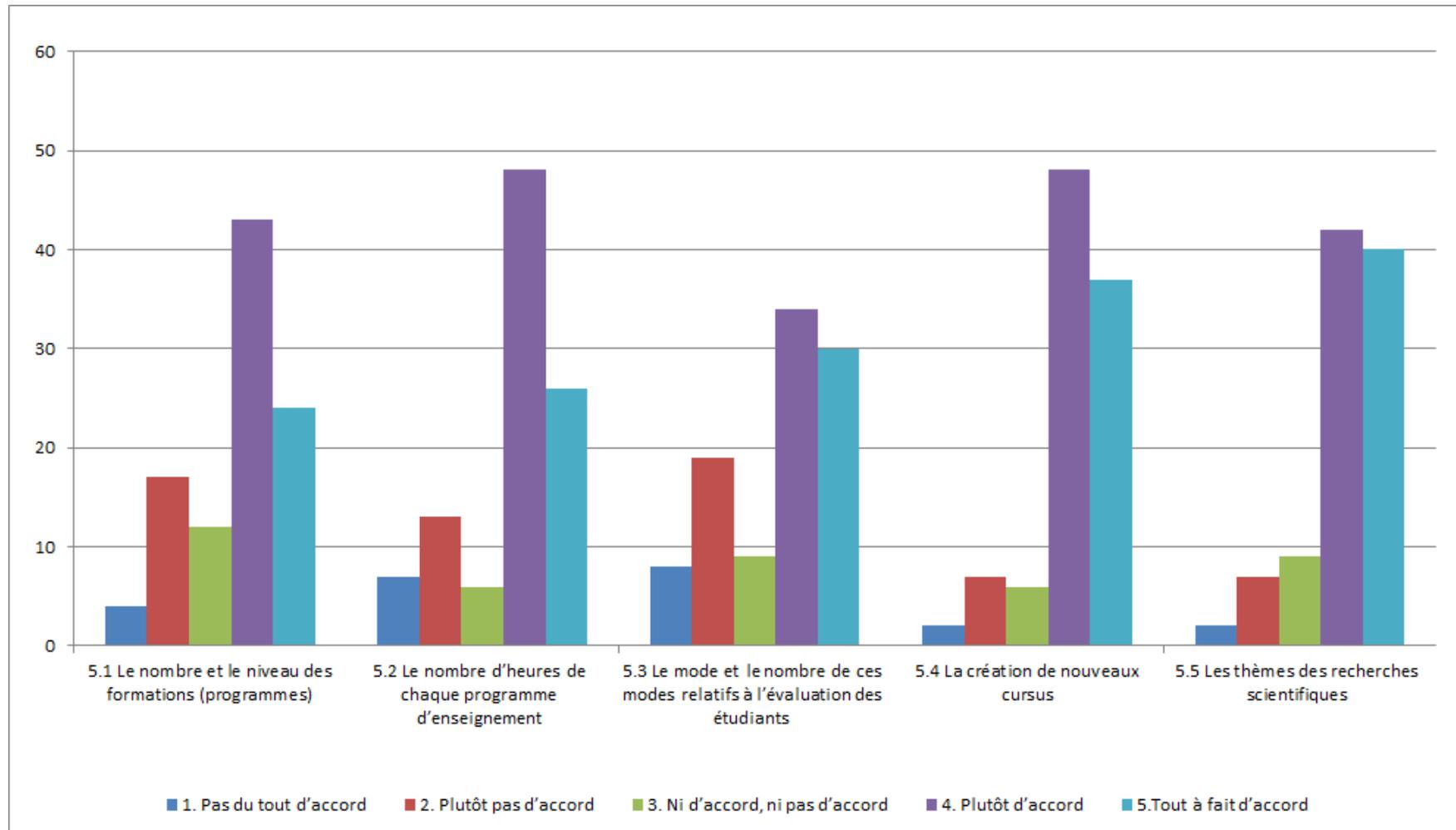
3. Le Référentiel d'Etat de l'enseignement supérieur



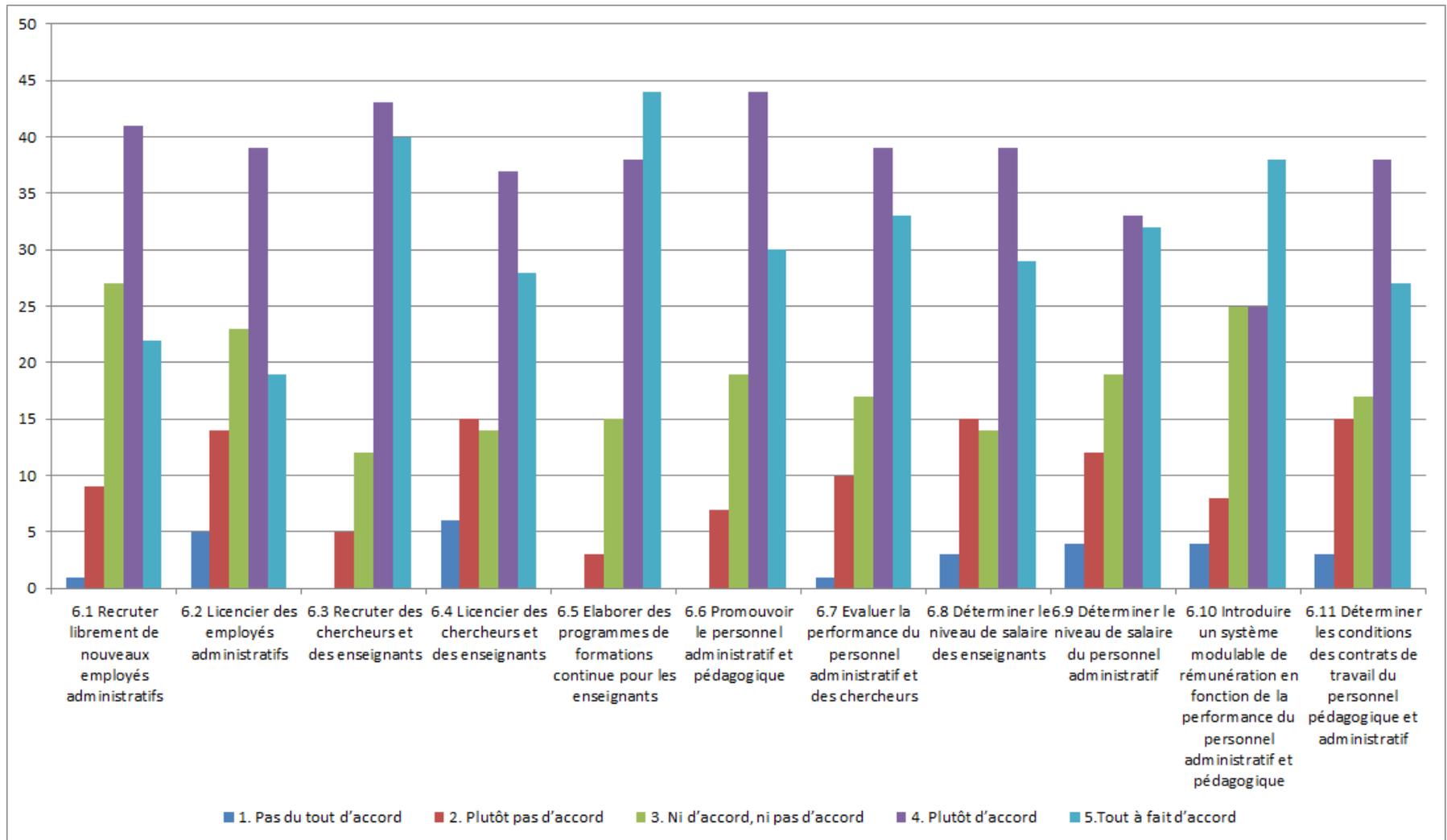
4. Les libertés académiques



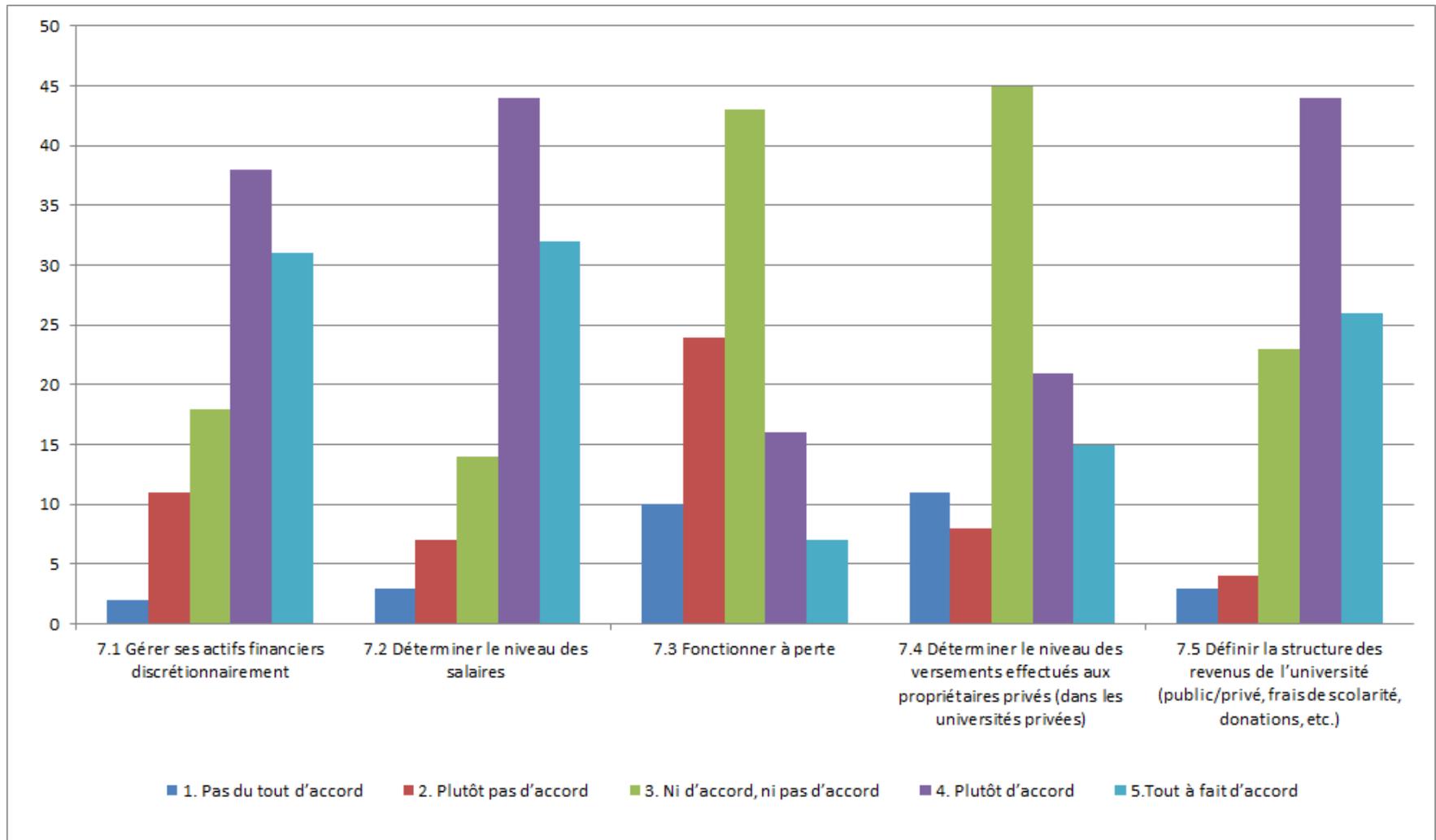
5. L'autonomie : lors de l'organisation de l'activité de l'enseignement et de la recherche, l'université décide elle même



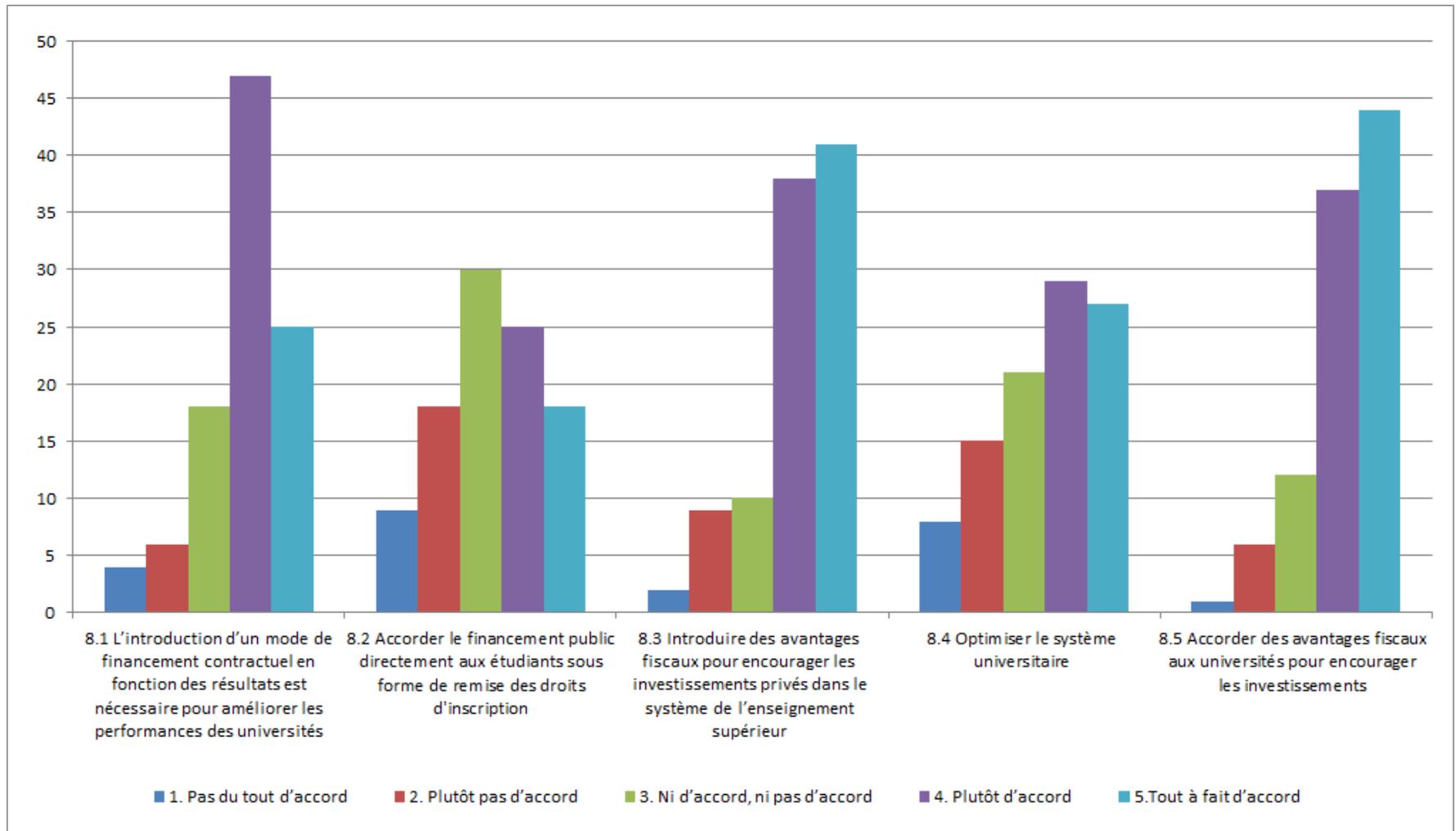
6. L'autonomie : lors de la gestion institutionnelle, l'université peut



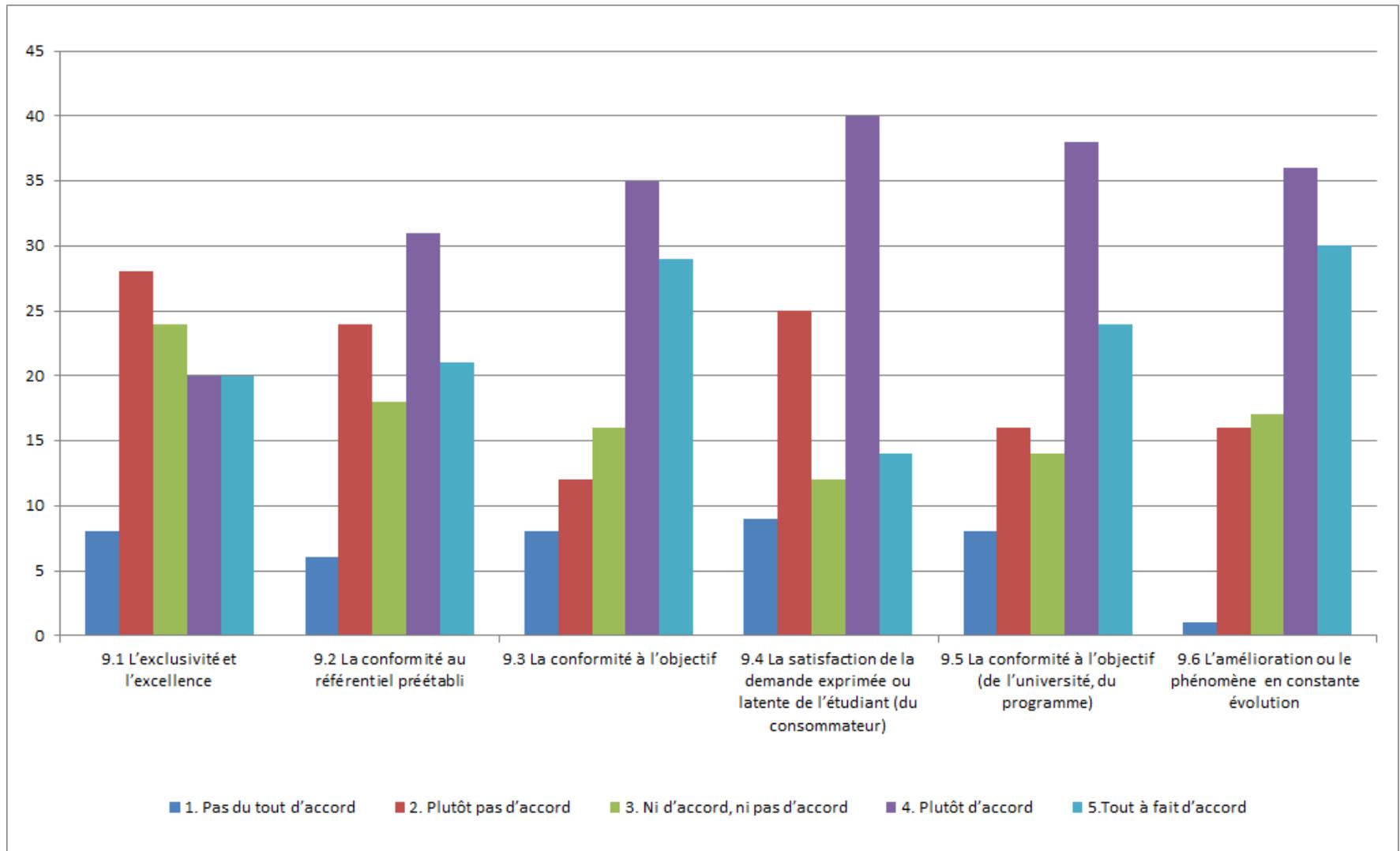
7. L'autonomie : dans le domaine de la gestion financière et de la reddition des comptes, l'université peut



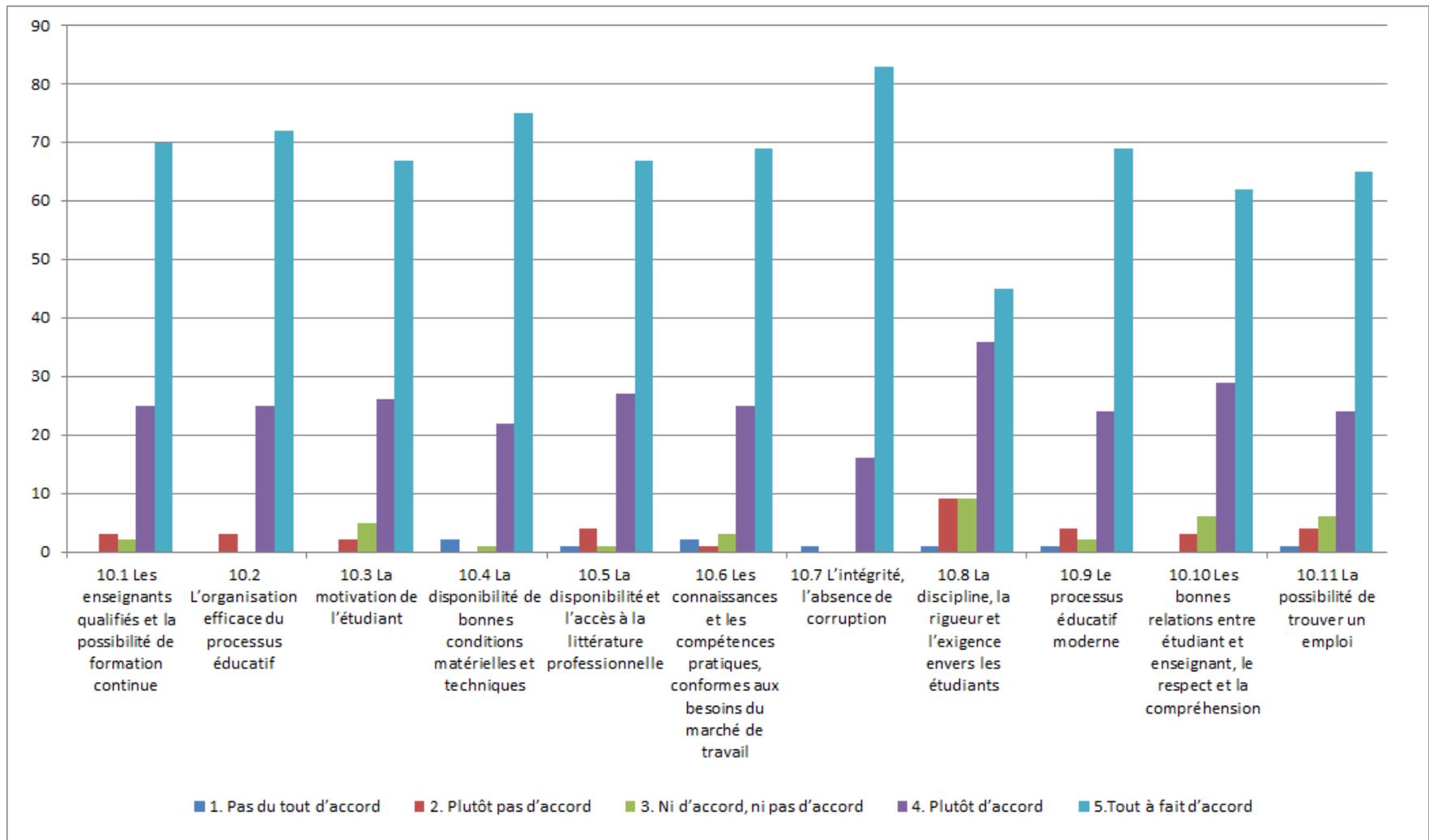
8. L'accroissement de l'efficacité du financement étatique



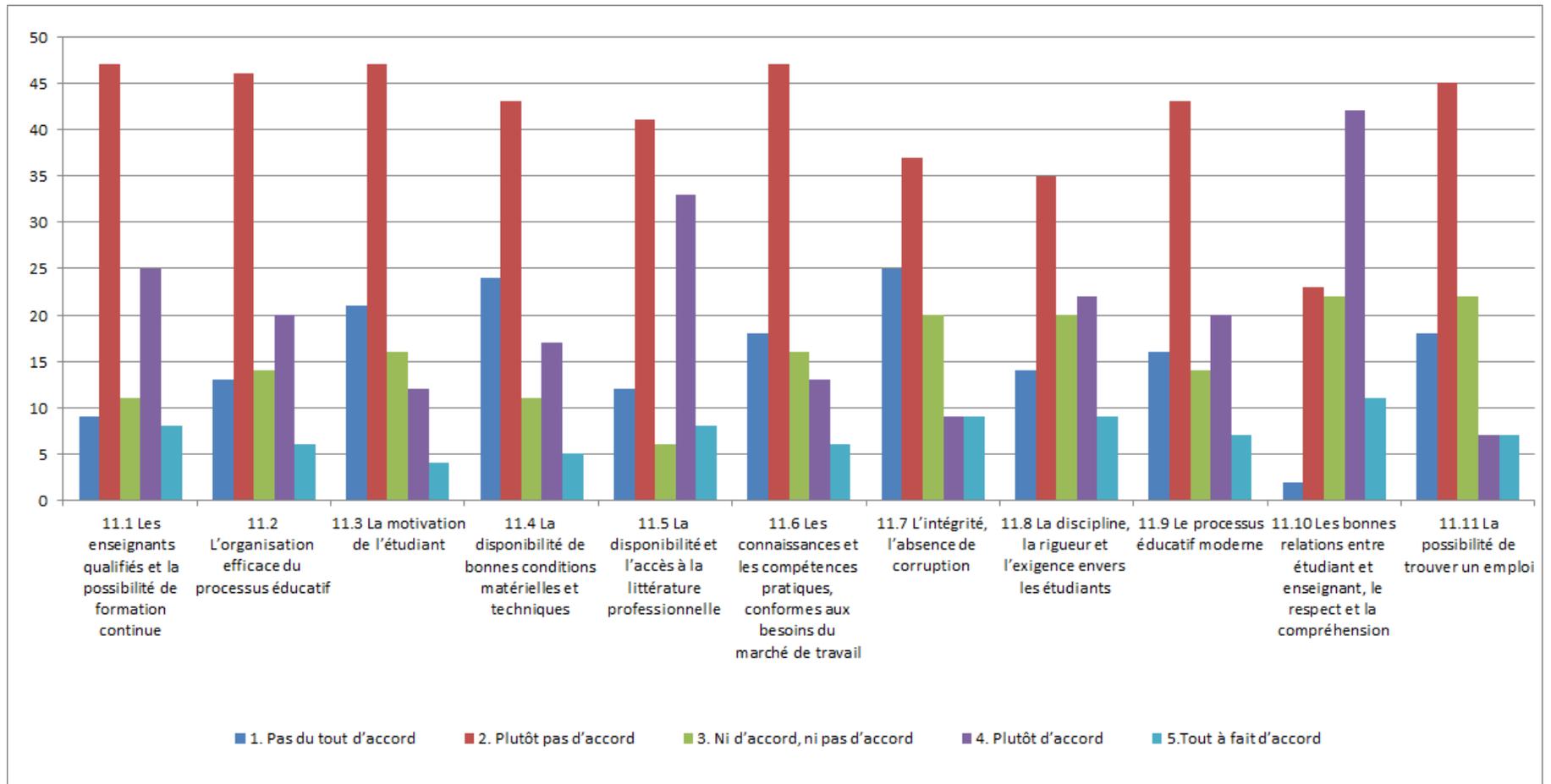
9. La qualité de l'enseignement supérieur peut être définie comme



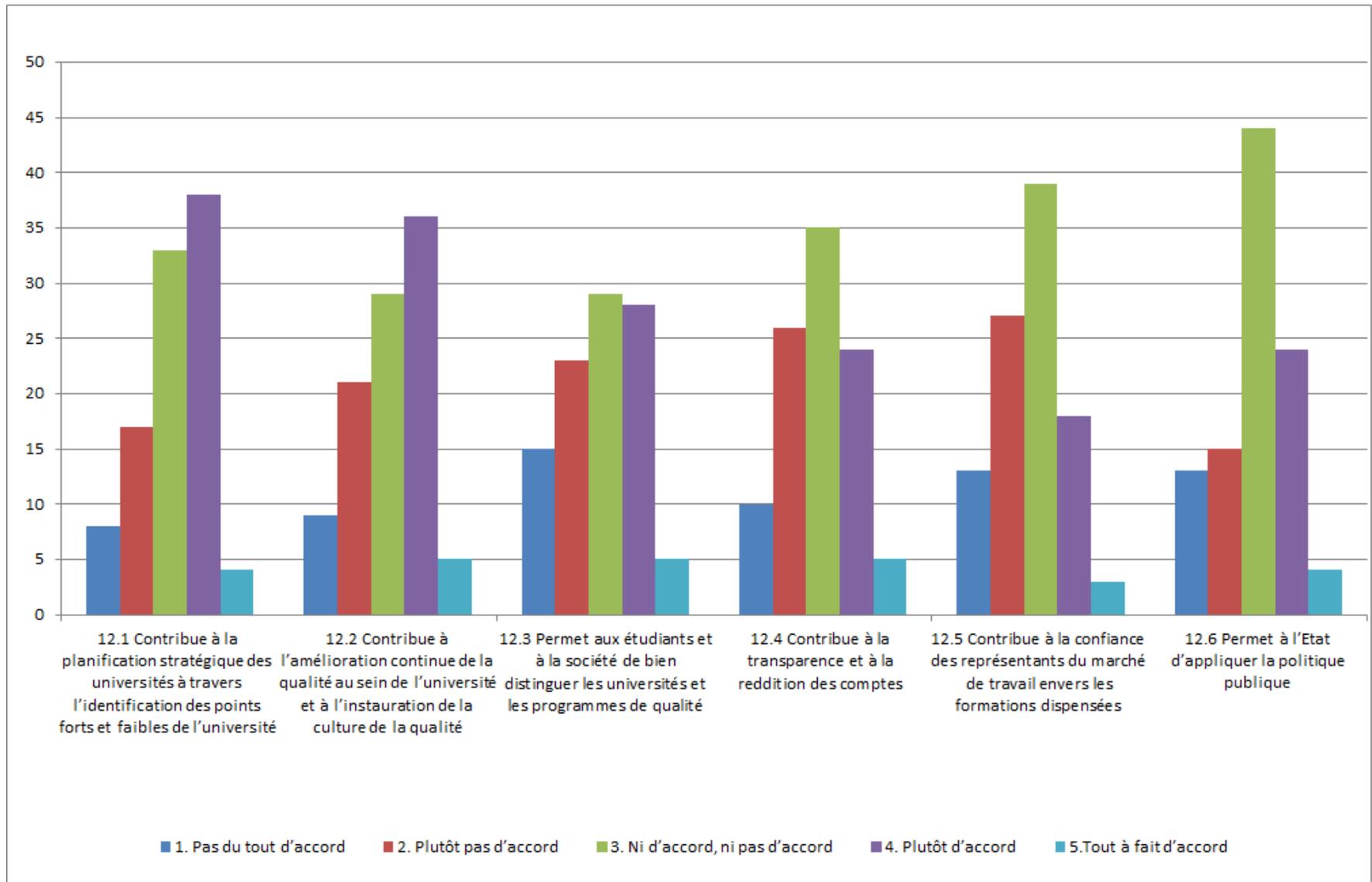
10. Les caractéristiques principales d'un enseignement supérieur de qualité



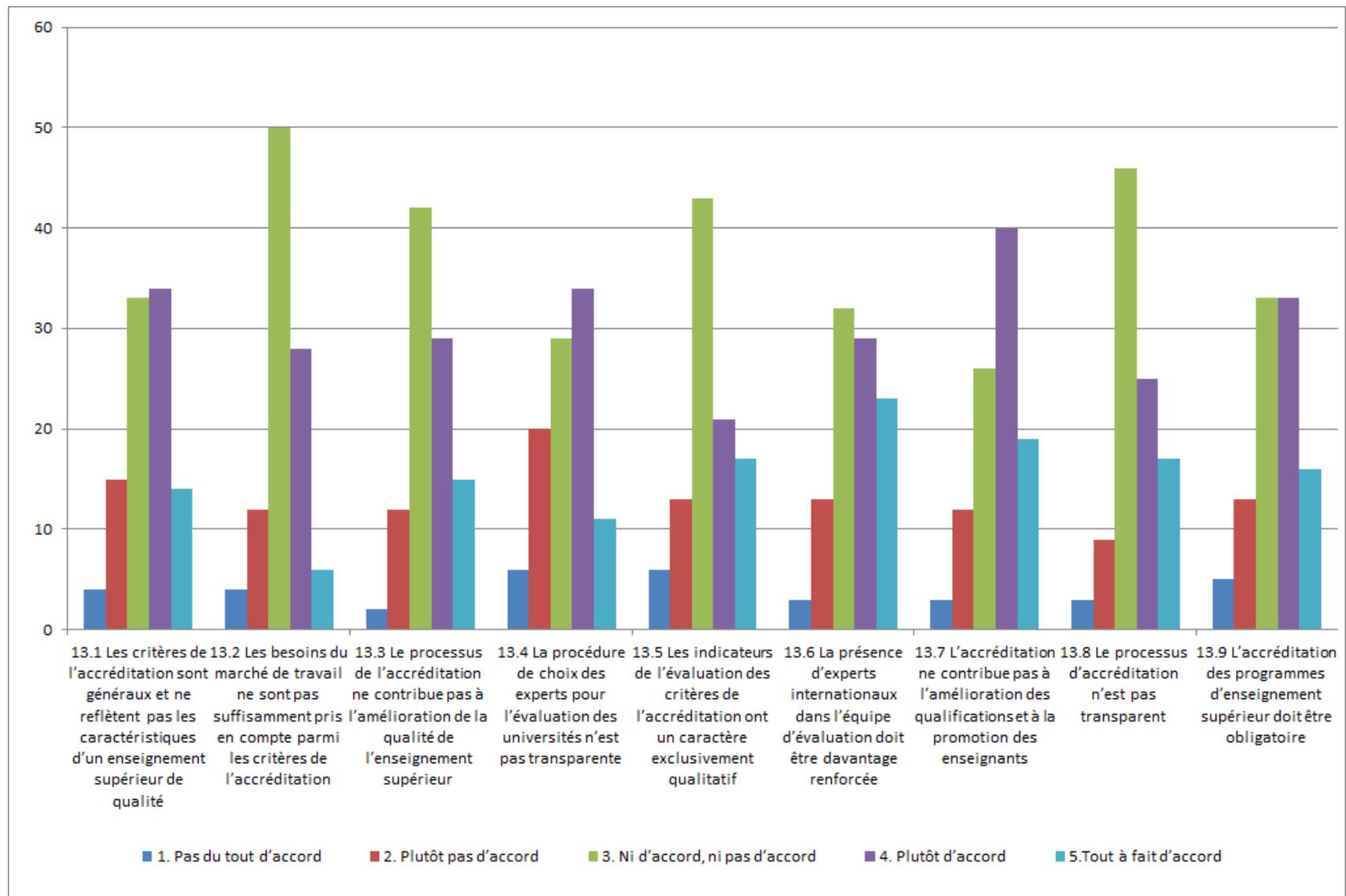
11. Dans le système de l'enseignement supérieur arménien les caractéristiques suivantes de qualité sont présentes



12. Le bénéfice de l'accréditation de la qualité de l'enseignement supérieur en Arménie

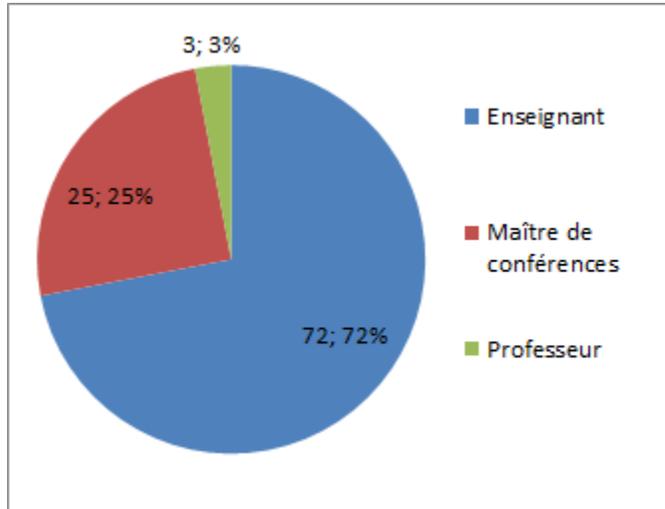


13. L'accréditation de la qualité de l'enseignement supérieur arménien

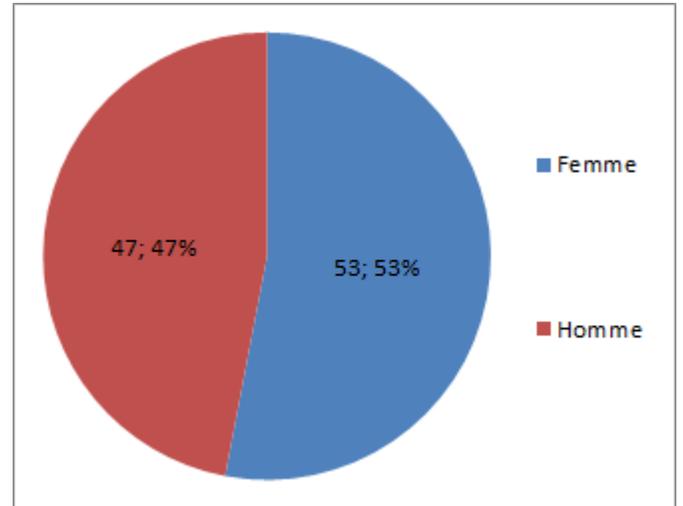


Identification des répondants

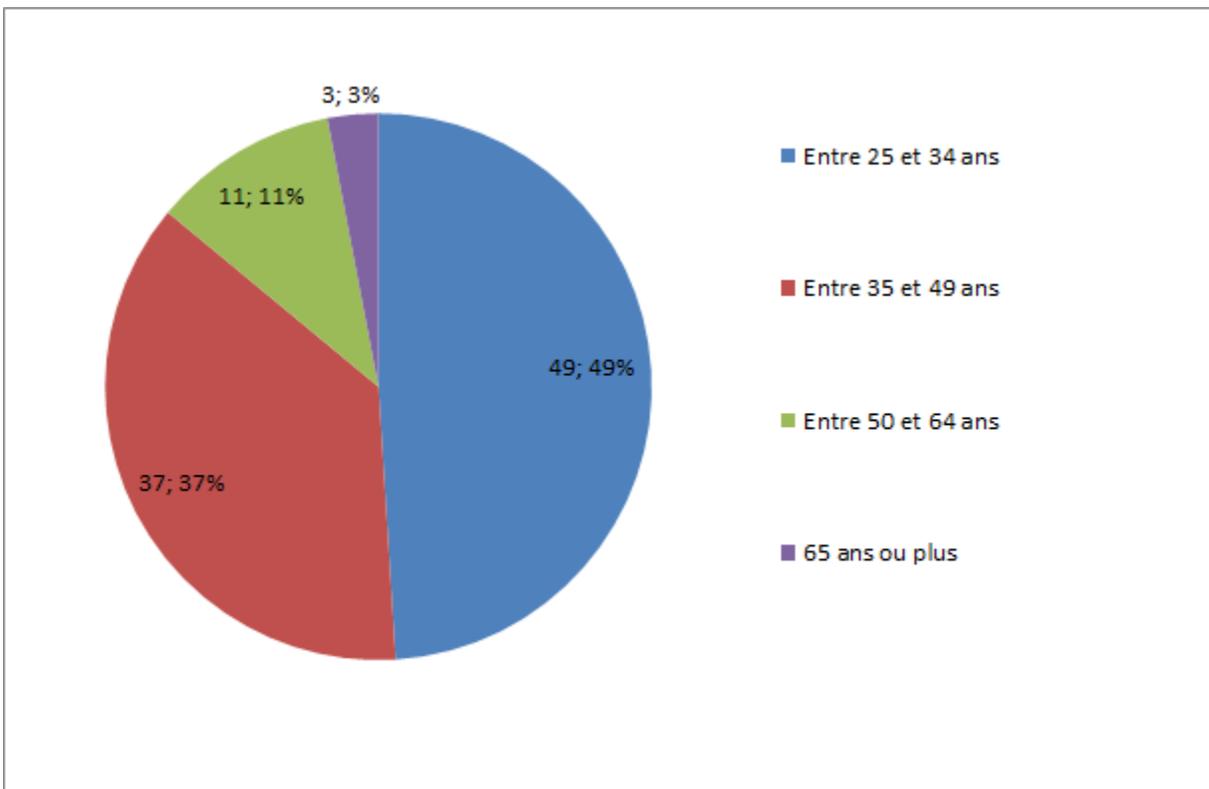
Le statut professionnel



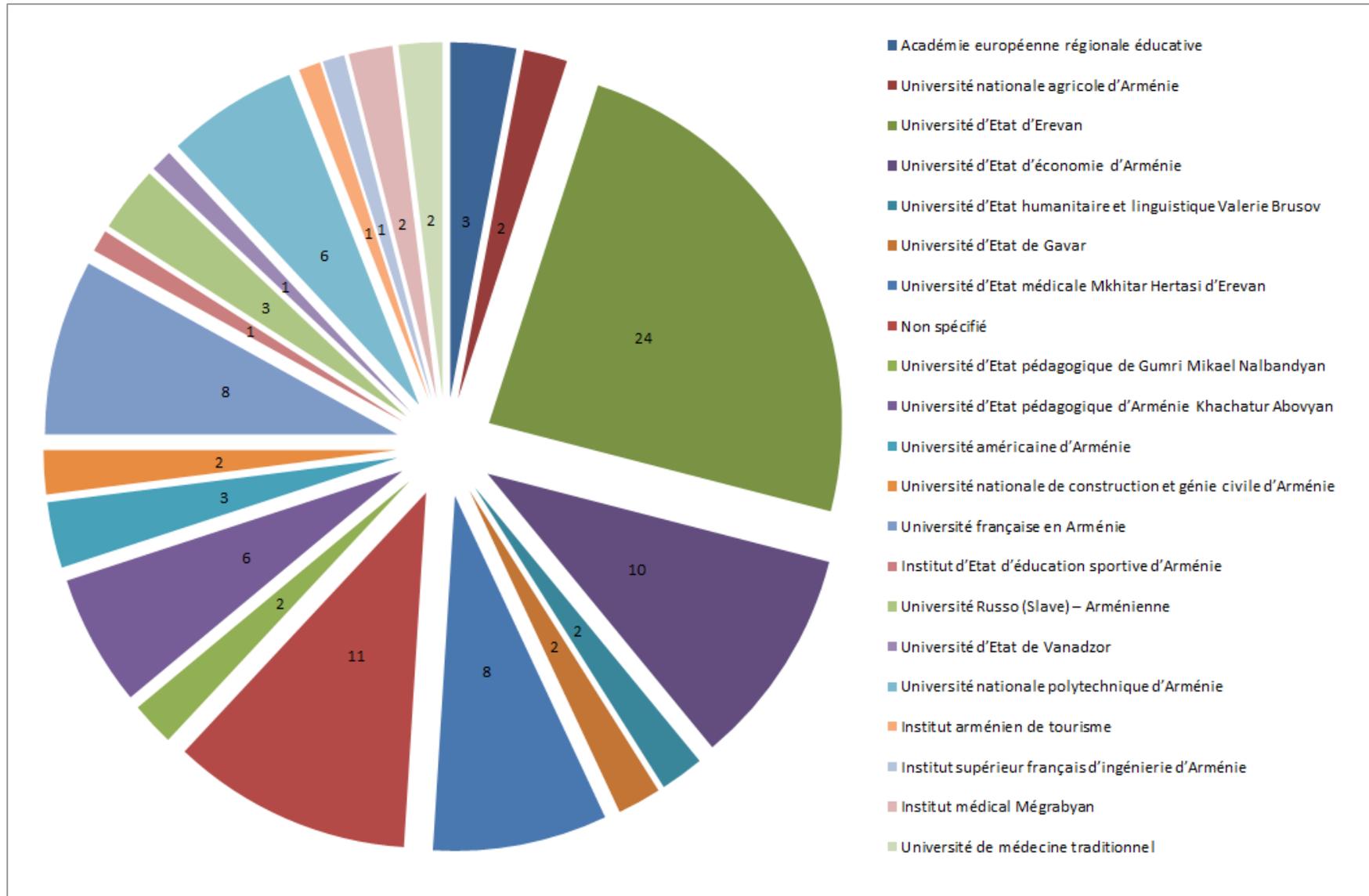
Sexe



Age



Les établissements d'enseignement supérieur des répondants



Résumé (français) : L'héritage soviétique, suivi des développements dans le secteur de l'enseignement supérieur arménien durant les trois dernières décennies en Arménie et son intégration dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, conditionnent les nouveaux défis du secteur et la nécessité d'une révision de son système de régulation. Cette révision doit permettre la mise en place des mécanismes plus efficaces de régulation et d'assurance qualité dont l'Etat arménien a besoin, afin de répondre aux enjeux du secteur arménien de l'enseignement supérieur et pour contribuer à son développement.

Notre recherche propose, en vue d'applications au contexte arménien, une analyse des structures, des relations et des processus à travers lesquels la politique d'enseignement supérieur est introduite, développée et révisée au plan national et sous l'influence de la coopération internationale. Cette recherche nous a permis tout d'abord de décrire les principaux modèles théoriques de la gouvernance dans l'enseignement supérieur : le concept de coordination de l'enseignement supérieur, la configuration universitaire et l'utilisation d'un égaliseur de la gouvernance, afin de mettre en lumière et de comprendre les interactions complexes des multiples acteurs impliqués dans ce processus. Ensuite, elle met en valeur l'application et les effets des modèles de régulation par l'Etat de l'enseignement supérieur, ainsi que les instruments comme le cadre législatif dans le contexte de la politique publique, le degré d'autonomie des établissements et les mécanismes de financement. Ce travail s'intéresse enfin à la politique d'assurance qualité comme domaine d'action politique au service de la régulation de l'enseignement supérieur. A la suite de ces considérations d'ordre conceptuel et de clarifications portant sur les notions de la qualité et de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'une présentation de ses mécanismes comme l'audit, l'évaluation et l'accréditation, nous examinons, en les discutant, les choix politiques fondamentaux relatifs aux objectifs, à l'organisation générale, ainsi qu'aux outils opérationnels du système d'assurance qualité en faveur desquels un gouvernement souhaite opter pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur.

Sur la base des résultats d'études qualitatives et quantitatives réalisées auprès d'experts et d'enseignants et ceux de l'analyse de l'évolution des caractéristiques, de la politique, des instruments de la régulation, ainsi que du système d'assurance qualité de l'enseignement supérieur arménien, toute une série des propositions portant sur l'évolution du système de régulation de l'enseignement supérieur et de l'assurance qualité sont présentées dans cette étude. En particulier, pour se débarrasser de l'héritage soviétique dans les domaines de l'élaboration et de l'organisation des programmes d'enseignement supérieur et pour contribuer à la pertinence des formations en licence et master en vue de l'application du cadre national des qualifications éducatives, des projets concrets de « Cadre national arménien des formations en licence », de « Cadre national arménien des formations en master », ainsi que le « Référentiel national de l'enseignement supérieur en Licence : spécialité « Gestion » sont élaborés jusque dans leurs détails et présentés en annexes à ce travail.

Cette recherche devrait permettre aux décideurs politiques, aux responsables d'établissements d'enseignement supérieur, aux enseignants et plus généralement à toutes les parties prenantes intéressées, de mieux comprendre les changements complexes intervenus dans le système d'enseignement supérieur arménien post-soviétique sous l'influence du Processus de Bologne et ainsi de contribuer à l'évolution de la régulation du secteur, afin de répondre aux défis de l'enseignement supérieur arménien.

Titre : Gouvernance et assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien : entre l'héritage soviétique, le processus de Bologne et les réformes récentes.

Mots clés (français) : Gouvernance et régulation de l'enseignement supérieur, qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Arménie, enseignement supérieur post-soviétique, Processus de Bologne.

Abstract : The Soviet heritage, the recent developments in the sphere of Armenian higher education throughout the last three decades and the integration of the Republic of Armenia into the European Higher Education Area have blazed the path for new challenges in the sector and outlined the necessity to revise the regulatory framework of higher education. The said revision will allow for the implementation of more efficient mechanisms of higher education regulation and quality assurance that Armenia faces with the aim of responding to the objectives of the sector of Armenian higher education and the contribution to the development of the latter. Our research, which addresses Armenian context, offers analysis of structures, relations and procedures through which the policy of higher education is developed, introduced and revised nationally and the impact it has on international cooperation. This research will first and foremost permit to describe the principle theoretical models of governance in higher education: the concept of coordination of higher education, university configuration («La configuration universitaire»), governance equalizer with the aim of shredding light on and understanding the complex interactions of multitude actors involved in these processes. Moreover, our research highlights the implementation and the effects of regulatory models exercised by the State towards higher education, as well as the toolkit like, for instance, legislative framework within the context of public policy, the level of autonomy of institutions and the mechanisms of financing. This paper will also be of interest within the framework of quality assurance as a procedure of regulating higher education. Following the conceptual considerations and clarifications around such notions as are the quality and the quality assurance in higher education, as well as the presentation of such mechanisms as audit, evaluation and accreditations, we have undertaken the examination of fundamental political choices related to the objectives, general organization, as well as operational tools of the system of quality assurance, highlighting the ones a government would like to own in order to guarantee the quality assurance of higher education. Based on the results of qualitative and quantitative studies realized with experts and teachers, as well as the ones obtained from the analysis of the evolution of characteristics, politics, the instruments of regulation, as well as the system of quality assurance of Armenian higher education, a series of suggestions related to the evolution of the regulatory system of higher education and quality assurance are presented in this document. More particularly, with the aim of eliminating the Soviet heritage in such domains as are the development and the organization of academic programmes of higher education and for contributing the concord of Bachelor's and Master's programmes with the National Framework of Qualifications, concrete documents have been elaborated and are presented in the annex of this paper: «Armenian National Framework of BA studies», «Armenian National Framework of MA studies» and «Armenian Subject Benchmark Statement : Management». This research will allow political decision-makers, people who are responsible for institutions of higher education, teachers and other interested stakeholders to understand more profoundly the complex changes which occurred in the Post-Soviet system of higher education of Armenia as a result of Bologna Process and to contribute to the evolution of the sector with the aim of responding to the needs of Armenian higher education.

Title : The governance and quality assurance of Armenian higher education: between the Soviet heritage and Bologna Process and the recent reforms.

Keywords : governance and regulation of higher education, quality and quality assurance in higher education, Armenia, Post-Soviet higher education, Bologna Process.