



HAL
open science

Les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur : l'expérience du Maroc

Badr Abouzaid

► To cite this version:

Badr Abouzaid. Les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur : l'expérience du Maroc. Gestion et management. Université de Toulon, 2013. Français. NNT : 2013TOUL2005 . tel-02426247

HAL Id: tel-02426247

<https://theses.hal.science/tel-02426247>

Submitted on 2 Jan 2020

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.

THÈSE présentée par :

Badr ABOUZAIID

soutenue le : **20 décembre 2013**

pour obtenir le grade de Docteur en sciences de gestion

**LES INCIDENCES DE LA
CERTIFICATION ISO 9001
SUR LA QUALITÉ
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
L'EXPÉRIENCE DU MAROC**

THÈSE dirigée par :

**M. Jean GALANOS
M. Houdaifa AMEZIANE**

Maître de conférences, HDR, Directeur de l'IAE de Toulon
Président de l'université Abdelmalek Essadi, Tanger

JURY :

Rapporteurs

**M. Erick LEROUX
M. Said MSSASSI**

Maître de conférences, HDR, Université Paris Nord
Professeur Habilité, Université Abdelmalek Essadi

Membres du jury

**Mme. Isabelle BOUTY
M. Stéphane TREBUCQ**

Professeur des universités, Université de Toulon
Professeur des universités, Université de Bordeaux

L'université n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Pour des raisons de confidentialité, les noms des cas évoqués dans le présent rapport ont été remplacés par des noms fictifs. Pour les mêmes raisons, ce document n'est pas accompagné de toutes ses annexes.

À mes parents

REMERCIEMENTS

Si la réalisation de la thèse constitue le fruit de plusieurs efforts, voire des sacrifices durant cinq ans, il n'en demeure pas moins que ce travail n'aurait pu aboutir sans l'aide de plusieurs personnes. Je considère qu'il est de mon devoir de les remercier pour leur soutien.

Ma première pensée est pour mon directeur de thèse, le Professeur Jean Galanos, qui a cadré ma problématique, orienté mon travail et corrigé la rédaction. Je lui suis surtout reconnaissant de m'avoir toujours accordé le temps nécessaire à la discussion de mon avancement et de sa réactivité permanente malgré ses préoccupations. Chaque réunion a été source de pistes d'amélioration. Ses encouragements étaient aussi un grand facteur de motivation, surtout aux moments d'incertitudes qui ont ponctué mon travail.

Le Professeur Houdaifa Ameziane, co-directeur de thèse, a joué également un rôle considérable dans l'amélioration de ma recherche, notamment au niveau méthodologique. Ses conseils m'ont permis, dès le début de mon travail, de faire des choix compatibles avec ma problématique de recherche. Je le remercie aussi de m'avoir offert l'occasion d'assurer des cours à l'école nationale de commerce et de gestion de Tanger.

Je remercie les Professeurs Erick Leroux et Said Mssassi qui ont accepté d'être rapporteurs de cette thèse. Je manifeste également ma reconnaissance aux Professeurs Isabelle Bouty et Stéphane Trébucq qui m'ont fait l'honneur d'être membres du jury.

Ma thèse n'aurait pu commencer sans l'appui du Professeur Pierre Gensse qui m'a fait confiance et m'a orienté vers mes directeurs de thèse. Je lui suis aussi reconnaissant pour ses précieux conseils, notamment lors des réunions du laboratoire.

Le présent travail a été aussi amélioré grâce aux différents échanges, aussi bien avec des chercheurs que des professionnels. Je témoigne ma gratitude aux Professeurs Camal Gallouj, Corinne Van der Yeught, Abdelmajid Amine et Jacques Martin qui m'ont orienté vers des articles qui ont été d'une grande utilité pour la revue de littérature. Ils m'ont aussi fourni quelques pistes de réflexion intéressantes par rapport à ma problématique. Je remercie également M. Mohammed Ghorfi, directeur général de Moody International Maroc et M. Omar Benaicha, directeur général adjoint de Bureau Veritas Maroc pour les informations qu'ils m'ont fournies concernant les établissements d'enseignement supérieur certifiés ISO 9001 au Maroc. J'ai aussi une pensée particulière à M. Amine Barkate, directeur de

l'école française des affaires à Casablanca qui a grandement contribué à l'enrichissement de notre travail, notamment au niveau de la partie empirique.

Je tiens aussi à remercier les amis qui m'ont aidé aussi bien par leurs idées que par leurs encouragements. Un remerciement particulier à Fathallah Rahmouni pour son retour d'expérience très enrichissant, à Frédéric Simon pour ses encouragements et ses conseils et à Mehdi Semmar et Otman Elkhayat pour leur aide précieuse, notamment au niveau de l'analyse des données et de l'amélioration de la mise en forme du présent document.

Enfin, je manifeste une grande reconnaissance à ma famille. Je remercie profondément mon père, mes frères et sœurs pour leurs encouragements. Je témoigne aussi ma gratitude à ma femme pour son indéfectible soutien, sa patience et sa relecture attentive.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION GENERALE	12
PARTIE I : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	26
Introduction de la première partie	27
CHAPITRE I. ISO 9001 ET L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: DE L'IMPLANTATION À L'ÉTUDE DES INCIDENCES	29
Introduction du chapitre I	30
Section 1- L'implantation de la norme ISO 9001 au sein des établissements d'enseignement supérieur	32
Section 2- Les différentes perceptions des incidences de la certification ISO 9001 sur les établissements d'enseignement supérieur	61
Conclusion du chapitre I	78
CHAPITRE II. DES APPROCHES DIFFÉRENTES DE LA QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	79
Introduction du chapitre II	80
Section 1- les définitions et les conceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur	82
Section 2- Les dimensions et les modèles liés à la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur	94
Section 3- Proposition d'un modèle d'étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur	111
Conclusion du chapitre II	128
Conclusion de la première partie	129

PARTIE II : ÉTUDE EMPIRIQUE DES INCIDENCES DE LA CERTIFICATION ISO 9001 SUR LA QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON UNE APPROCHE RÉTROSPECTIVE	130
Introduction de la deuxième partie	131
CHAPITRE I. LA STRATEGIE D'ACCÈS AU RÉEL	133
Introduction du chapitre I	134
Section 1- les choix méthodologiques et le positionnement épistémologique	136
Section 2- Le choix et la représentativité des cas	144
Section 3- La collecte et le traitement des données	149
Conclusion du chapitre I	174
CHAPITRE II. ANALYSE DES CAS ET SYNTHÈSE DES RESULTATS	176
Introduction du chapitre II	177
Section 1- Analyse thématique des cas	179
Section 2- analyse transversale des cas	222
Section 3- Synthèse des résultats	233
Conclusion du chapitre II	241
Conclusion de la deuxième partie	243
CONCLUSION GENERALE	244
BIBLIOGRAPHIE	256
ANNEXES	270
TABLE DES FIGURES	294
LISTE DES TABLEAUX	297
TABLE DES MATIERES	300

INTRODUCTION GENERALE

1. Cadre général de la recherche

Qu'il s'agisse des entreprises ou des États, la compétitivité est de plus en plus fondée sur les connaissances détenues par les personnes et les organisations. Drucker (1991) note que la « société de la connaissance » sera plus compétitive que n'importe quelle autre société, puisque la connaissance sera accessible partout. Dans le même sens, une étude a démontré que 70 % des écarts de développement entre les États s'expliquent par des facteurs intangibles, dont la connaissance (Prax, 2000).

Selon Zanin (2004), le développement durable est fondé sur l'économie de la connaissance et de l'innovation. Celle-ci implique, entre autres, un enseignement supérieur permettant de transférer des connaissances et des compétences aux acteurs économiques et sociaux. Dans ce cadre, l'enseignement supérieur est considéré comme l'un des piliers principaux du développement de tous les pays.

Toutefois, si la création des connaissances en général et dans l'enseignement supérieur en particulier est une condition nécessaire pour contribuer à l'amélioration de la compétitivité des organisations et, au-delà, de celle des nations, elle demeure insuffisante et dépendante de la qualité des connaissances créées et utilisées, d'où l'importance des démarches qualité appliquées à l'enseignement supérieur.

Le développement de la qualité dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans le cadre de la dynamique de la qualité des services. En fait, historiquement, la qualité s'est développée d'abord dans le secteur industriel, notamment automobile. Cela s'expliquait essentiellement par le rôle économique important de l'industrie. Ce n'est plus le cas de nos jours où le secteur tertiaire représente, depuis la fin des années 90, plus de la moitié du PIB d'un pays comme la France (Kotler et Dubois, 2000).

Toutefois, la littérature sur le management de la qualité ne tient pas compte, sauf quelques exceptions, des spécificités de la qualité des services et se focalise essentiellement

sur l'industrie, malgré le développement de la certification ISO 9001 dans les services (Kaziliūnas, 2010 ; Lee et coll., 2009 ; Jougleux, 2006). Ce n'est qu'au début des années quatre-vingt que certains chercheurs ont commencé à s'y intéresser sérieusement. Cela est dû essentiellement au développement du secteur des services qui emploie actuellement plus de 60% de la population active de la plupart des pays industrialisés (Kaziliūnas, 2010).

Face à cet accroissement du rôle économique des services, les managers ont commencé la recherche des outils permettant d'orienter et de contrôler un organisme de services. C'est ce qui a donné naissance à la démarche qualité dans les services.

Dans le cadre de cette dynamique de la qualité dans les services, et face à une concurrence internationale, la mise en place d'une démarche qualité dans les établissements d'enseignement supérieur (que l'on désignera par la suite par l'abréviation EES) est devenue une nécessité pour leur développement et leur pérennité.

Ceci dit, si l'enseignement supérieur a été influencé par le développement des démarches qualité dans les services en général, il n'en demeure pas moins que ce secteur a ses propres enjeux qui sont assez particuliers par rapport aux autres services.

En Europe, la convention de Lisbonne¹ sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne a joué un rôle important dans le développement de l'utilisation des normes qualité dans les EES. Ainsi, l'article VIII.1 de ladite convention mentionne « la nécessité d'introduire des normes de qualité dans les EES ».

Pareillement, le conseil européen de Barcelone (mars 2002) a demandé que « les systèmes européens d'enseignement et de formation deviennent, d'ici 2010, une référence de qualité mondiale ». Dans ce cadre, il est attendu de chaque EES, dans l'Union européenne, qu'il puisse mettre en œuvre une assurance qualité interne (processus de Bologne, Berlin 2003, Bergen 2005).

Au Maroc, notre terrain de recherche, le secteur de l'enseignement supérieur a connu plusieurs évolutions depuis le début des années 2000. Il s'agit notamment de l'adoption d'un

¹ Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne ; adoptée par le conseil de l'Europe et l'UNESCO à Lisbonne du 8 au 11 avril 1997.

plan d'urgence pour l'enseignement supérieur public, de l'apparition des universités privées et de la mise en place d'un système d'accréditation des EES privés (Argos, 2013).

Outre cela, le statut avancé accordé au Maroc par l'Union européenne en 2008 exige un « rapprochement du système d'Enseignement Supérieur et de Recherche et de formation professionnelle marocain à l'espace européen d'Enseignement Supérieur et de Recherche Scientifique et de formation professionnelle »².

Dans le cadre de ce rapprochement, le Maroc a adopté le système LMD et a encouragé l'adéquation de ses cursus universitaires à ceux de l'Union européenne. Ce rapprochement se matérialise aussi par des programmes de coopération visant une amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur marocain, tel que le programme TEMPUS. Ce dernier « s'attache surtout à favoriser la coopération institutionnelle entre les universités européennes et leurs homologues des pays voisins, ce qui le distingue d'autres initiatives internationales de développement »³. Le programme TEMPUS a financé ainsi, entre autres, quelques démarches qualité au sein des EES marocains.

Dans cette course à la mise en place de démarches qualité, les certifications sont devenues un élément important, qui peut permettre une amélioration de la notoriété de l'établissement d'enseignement supérieur. Quel que soit le référentiel adopté, une reconnaissance de la démarche qualité constituera un avantage pour l'EES vis-à-vis des parties prenantes. Trois types principaux de reconnaissance sont possibles : l'évaluation interne ou externe, la certification et l'accréditation.

La certification est le résultat d'un processus d'audit du système de management mis en place selon le référentiel choisi. C'est le cas notamment pour la norme ISO 9001.

Pour ce qui est de l'évaluation interne ou externe et l'accréditation, Zanin (2004) souligne qu'il ne faut pas confondre ces deux concepts (Tableau 1).

² Document conjoint UE-Maroc sur le renforcement des relations bilatérales/ Statut Avancé, disponible sur le site web : <http://www.statut-avance.com>;

³ <http://europa.eu>, site web officiel de l'Union européenne

Tableau 1 : Les types de reconnaissance des démarches qualité dans l'enseignement supérieur (adapté de Zanin 2004 :156)

L'évaluation interne et/ou externe des EES	L'accréditation des EES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elle porte sur l'établissement dans sa totalité ou uniquement sur quelques produits et services (un programme de formation par exemple). ➤ Il s'agit d'une action indispensable au début et de façon cyclique pendant toute démarche qualité 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'accréditation est assurée par l'État (ou une autre autorité de tutelle), ou la labellisation par un club d'établissements reconnus par leur niveau de qualité. ➤ Elle permet non seulement d'évaluer le système qualité de l'entité, mais aussi d'imposer un niveau minimal de qualité à atteindre pour tous les produits ou services et d'évaluer l'atteinte de ce niveau avant d'accréditer ou de labelliser.

L'ensemble de ces démarches (évaluation, accréditation, labellisation, etc.) est fondé sur des référentiels. Ces derniers sont définis comme des « ensembles de critères d'évaluation et de questionnement pour progresser » (Zanin 2004 : 157).

Certains référentiels sont empruntés au monde des entreprises comme la norme ISO 9001 qui a évolué dans ses versions 2000 et 2008 vers le management par la qualité

totale (TQM). D'autres sont spécifiques à l'enseignement supérieur, tels que EQUIS, AACSB ou QUALICERT.

Si l'intérêt pour la qualité ne constitue pas un phénomène nouveau dans l'enseignement supérieur, l'utilisation de la norme ISO 9001 dans ce secteur est relativement récente (Van Den Berghe, 1998b). Il s'agit en outre d'un sujet peu étudié et contestable (Thonhauser et Passmore, 2006).

L'importance de notre travail ne réside pas dans la description de la mise en place d'un système de management de la qualité selon la norme ISO 9001 dans les EES, mais plutôt dans l'étude des incidences de cette certification sur la qualité de l'enseignement supérieur.

Ces incidences doivent être étudiées en tenant compte des spécificités du management d'un EES, non pas uniquement en tant qu'organisme⁴ de services, mais aussi en tant qu'acteur dans un secteur très particulier. Le choix de la terminologie d'incidence⁵ exprime notre volonté d'étudier non seulement les avantages, mais aussi les limites éventuelles de la certification ISO 9001 par rapport à la qualité dans l'enseignement supérieur.

L'ambition de notre recherche est d'étudier les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur en tenant compte des spécificités de ce secteur. En effet, le fait que les exigences de la norme ISO 9001 soient « prévues pour s'appliquer à tout organisme, quels que soient son type, sa taille et le produit fourni »⁶ nous emmène à poser la question de ses incidences sur l'enseignement supérieur qui a plusieurs spécificités par rapport aux autres secteurs où la certification ISO 9001 s'est développée.

Afin de tenir compte des spécificités et des dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur, nous nous référons d'une part aux travaux sur la qualité des

⁴ Tout au long de notre travail, nous utiliserons le terme « organisme » tel qu'il est défini par la norme ISO 9000 version 2000 : « ensemble d'installations et de personnes avec des responsabilités, pouvoirs et relations. Exemple : Compagnie, société, firme, entreprise, institution, œuvre de bienfaisance, travailleur indépendant, association, ou parties ou combinaison de ceux-ci. Cet ensemble est généralement structuré. Un organisme peut être public ou privé ».

⁵ Selon le dictionnaire Larousse, le mot incidence signifie une « répercussion plus ou moins directe de quelque chose ».

⁶ Norme ISO 9001 version 2000, 1.2 Périmètre d'application.

services (notamment ceux de Lehtinen et Laitamaki, 1984; Eiglier et Langeard, 1987 ; Arnaud, 1989; Lehtinen et Lehtinen, 1991 et Jougleux, 2006) et, d'autre part aux travaux sur la qualité dans l'enseignement supérieur (il s'agit essentiellement des recherches effectuées par Harvey et Green, 1993 ; Owlia et Aspinwall, 1996a et 1996b ; Lundquist, 1997 ; Moreland et Clark, 1998; Van den Berghe 1998a et 1998b; Bevans-Gonzales et Nair, 2004 ; Thonhauser et Passmore, 2006 ; Becket et Brookes, 2006 et 2008 et Papadimitriou, 2011)

Par rapport à ces travaux, notre recherche relève deux défis majeurs. Le premier est lié au manque d'un consensus sur la définition et le management de la qualité dans l'enseignement supérieur, et ce malgré l'importance et l'ampleur des travaux de recherche portant sur les démarches qualité dans ce domaine (Becket et Brookes, 2006 ; Harvey et Green, 1993). Le second défi est lié au fait que les thématiques des incidences de la certification ISO 9001 et de la qualité dans l'enseignement supérieur soient peu explorées conjointement dans les travaux existants. Aussi notre recherche tente-t-elle d'apporter un éclairage précis sur les dimensions et la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur, avant d'étudier les incidences, positives ou négatives, de la certification ISO 9001.

2. Problématique de la recherche

Le point de départ de la construction de notre objet de recherche est un constat simple et récurrent : pourquoi les EES marocains certifiés ont-ils choisi la norme ISO 9001 malgré l'existence d'autres référentiels plus utilisés dans l'enseignement supérieur?

En effet, que ce soit en Europe ou aux États-Unis, la plupart des EES certifiés ont mené leurs démarches qualité en utilisant des référentiels propres à l'enseignement supérieur : EQUIS, AACSB⁷, AMBAs⁸, etc. À titre d'exemple, le rapport de la commission des communautés européennes sur la situation de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (2009) ne fait aucune référence à la certification ISO 9001.

De surcroît, selon certaines recherches, la standardisation qui constitue l'essence de la certification ISO 9001 ne rime pas, *a priori*, avec les caractéristiques fondamentales de

⁷ Association for the Advancement of Collegiate Schools of Business

⁸ The Association of MBAs

l'enseignement supérieur, notamment la diversité, la complexité et l'imprédictibilité (Bae, 2006, 2007).

Il nous paraît alors intéressant, tant dans une perspective théorique que pratique, d'étudier les apports, mais également les insuffisances éventuelles, de la certification ISO 9001 pour les EES marocains. Pour ce faire, plusieurs approches sont possibles : étudier les incidences de cette certification sur la performance financière de l'EES, sa performance commerciale, sa structure organisationnelle, sa communication interne ou encore son image.

Toutefois, les exigences de la norme ISO 9001 sont « relatives à un système de management de la qualité lorsqu'un organisme doit démontrer son aptitude à fournir des produits satisfaisant aux exigences des clients et à la réglementation applicable, et qu'il vise à accroître la satisfaction de ses clients »⁹. C'est pourquoi, malgré l'importance des enjeux financiers et commerciaux pour un EES, nous nous intéressons essentiellement aux liens entre la certification ISO 9001 et la qualité dans l'enseignement supérieur.

À partir de ce qui précède, nous formulons notre problématique de recherche comme suit :

Comment se répercute la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur?

⁹Norme ISO 9000 version 2000, 0.1 Généralités

3. Les objectifs de la recherche

Afin de répondre à notre problématique, nous avons fixé trois objectifs à notre travail doctoral :

- Identifier les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur. Il s'agit à ce niveau de choisir, parmi les dimensions citées par la littérature, celles qui feront l'objet de notre étude des incidences de la certification ISO 9001;

- Étudier les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. Dans un premier temps, nous tenterons d'identifier les incidences potentielles, en nous référant à la littérature. Dans un second temps, nous chercherons sur le terrain les incidences réelles telles qu'elles sont perçues par les managers et les acteurs des EES ;

- Au niveau pratique, l'objectif de notre thèse est de servir de repère aux managers qui souhaitent mettre en place un système de management de la qualité selon les exigences de la norme ISO 9001 au sein de leurs EES. Ainsi, notre recherche leur permettra de connaître les incidences potentielles de la norme ISO 9001 sur la qualité de leurs établissements d'une part et d'anticiper les changements à gérer d'autre part.

4. Démarche générale de la recherche

Notre démarche de recherche effectue des allers-retours entre connaissances théoriques et données empiriques. Ainsi, avant de choisir les cas à étudier, nous avons commencé notre recherche par l'élaboration d'un cadre conceptuel provisoire. Ce dernier est issu de deux modes d'investigation, à savoir la revue de la littérature et l'étude exploratoire sur le terrain :

➤ La revue de la littérature : À ce stade, nous avons analysé deux séries de travaux portant sur la qualité dans l'enseignement supérieur et la certification ISO 9001:

- Travaux de mise en place de la certification ISO 9001 au sein des EES et les différentes perceptions de ses incidences: pour élaborer notre cadre de référence, nous nous inspirons de ces travaux pour prendre connaissance d'abord de ce qui a déjà été fait sur les liens positifs, négatifs ou inexistantes entre les

démarches qualité selon la norme ISO 9001 et la qualité dans l'enseignement supérieur. Ensuite, ces recherches ont constitué une base pour formuler des propositions théoriques qui guident la collecte et le traitement des données. Rappelons à ce niveau la rareté des travaux qui traitent conjointement et explicitement les incidences de la norme ISO 9001 et la qualité dans l'enseignement supérieur. C'est pourquoi nous nous inspirons aussi des travaux qui traitent les incidences de la certification ISO 9001 sur l'organisation de l'EES en général.

- Travaux sur la qualité dans l'enseignement supérieur : ces recherches se focalisent essentiellement sur les définitions et les spécificités de la qualité dans l'enseignement supérieur ainsi que sur les dimensions et les modèles liés à sa mesure. Il s'agit du cadre de référence principal pour notre recherche, car il nous permet de proposer un modèle d'étude des incidences de la certification ISO 9001 sur des dimensions précises de la qualité dans l'enseignement supérieur.
- Enquête exploratoire : Au début de la réalisation de notre thèse, une enquête exploratoire nous a été d'une grande utilité. Nous avons commencé à élaborer un questionnaire destiné aux dirigeants d'EES au Maroc. Ensuite, nous avons réalisé une série d'entretiens avec une dizaine de responsables sélectionnés en fonction des réponses aux questionnaires. L'exploration du terrain a également été enrichie par quelques entretiens avec des consultants et des auditeurs qui interviennent dans le domaine de la certification ISO 9001.

Cette enquête exploratoire nous a permis de mieux connaître notre terrain de recherche, de mieux cibler les cas à étudier et de trancher au niveau des choix méthodologiques. En effet, le manque de réponse à la question concernant l'impact de la démarche qualité¹⁰ nous a convaincu de la nécessité de réaliser des entretiens et de collecter des données sur le terrain au lieu de se contenter de l'envoi de questionnaire. C'est ainsi que nous avons opté pour la méthode qualitative par étude de cas plutôt que la méthode quantitative. Cette enquête exploratoire nous a permis aussi de délimiter les principaux référentiels qualité utilisés par les

¹⁰ voir questionnaire en annexes, question N° 7

établissements d'enseignement supérieur en Europe et au Maroc. Nous avons ensuite réalisé une analyse comparative de ces référentiels en analysant les caractéristiques de chaque référentiel afin de déterminer le périmètre d'application de ses exigences par rapport à l'organisation d'un établissement d'enseignement supérieur.

Après l'élaboration du cadre conceptuel, nous sommes passé à l'étape de collecte de données. Ayant opté pour la méthode des cas, au départ, notre étude devait porter essentiellement sur le cas d'un établissement d'enseignement supérieur marocain privé qui se compose de cinq campus, mais nous avons constaté, dès nos premiers entretiens, que l'état d'avancement de la démarche visant l'accréditation EQUIS ne nous permettait pas d'étudier les incidences de ce dernier sur la qualité de l'établissement. Aussi, la lenteur de l'avancement du projet ne permettait pas une étude longitudinale, car cela aurait été très risqué pour l'avancement de la thèse. D'ailleurs, nous avons appris au début de notre troisième année de thèse que cet établissement a mis en veille la démarche visant l'accréditation EQUIS.

Nous avons constaté aussi, à partir des résultats de notre enquête exploratoire, que les EES certifiés au Maroc ont tous opté pour le référentiel ISO 9001 alors qu'en France la plupart des EES choisissent le référentiel EQUIS ou AACSB. C'est ainsi que nous avons décidé d'étudier les cas de trois EES marocains certifiés ISO 9001. Notre finalité était de mesurer les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de chaque établissement.

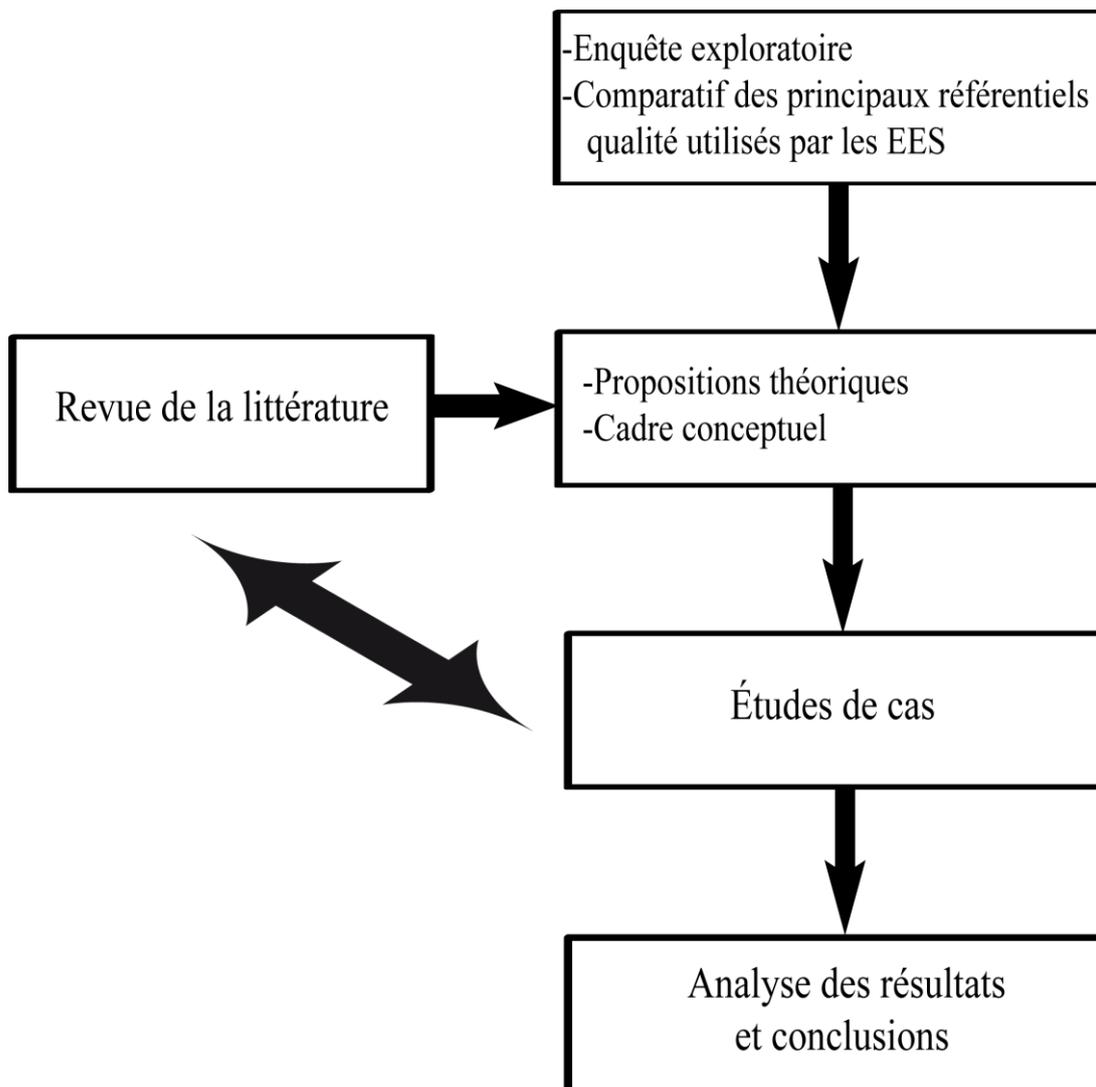
Par rapport aux types d'établissements d'enseignement supérieur existants, notre recherche a porté sur un établissement public, un privé et une école consulaire.

Ces études de cas s'inscrivent dans le cadre d'une démarche abductive qui a comme objectif, à partir des données collectées sur le terrain, d'expliquer les phénomènes étudiés, à savoir les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur et d'élaborer des conjectures et non pas des théories universelles.

L'analyse des résultats constitue la dernière étape de notre démarche de recherche. À ce stade, il s'agit d'étudier les données collectées au niveau de chaque EES afin d'en tirer des réponses à nos questions de recherche. Cette analyse procède en deux étapes. La première est l'analyse de contenu thématique au cas par cas. La deuxième est l'analyse transversale de l'ensemble des cas. L'objectif étant de synthétiser les résultats obtenus.

Notons enfin que notre étude est une analyse rétrospective dans la mesure où les EES étudiés ont été déjà certifiés ISO 9001 au moment de la recherche. Notre démarche de recherche peut être représentée ainsi (figure 1) :

Figure 1- Démarche générale de recherche



5. Plan de la thèse

Afin de retracer le cheminement de notre recherche et répondre à notre problématique, le développement est organisé en deux parties. La première élabore « Le cadre conceptuel de notre recherche » tandis que la seconde partie porte sur l' « Étude empirique des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur selon une approche rétrospective ».

Dans la première partie, nous présentons la revue de littérature et les fondements théoriques qui permettent de construire le cadre conceptuel de notre recherche. Cette partie est scindée en deux chapitres :

Le premier chapitre est consacré à l'utilisation de la norme ISO 9001 dans le secteur de l'enseignement supérieur et aux différentes perceptions des incidences de la certification selon cette norme. Nous y présenterons essentiellement une analyse comparative entre la norme ISO 9001 et d'autres référentiels qualité utilisés dans l'enseignement supérieur. Nous y discuterons aussi quelques points relatifs à la mise en place de la certification ISO 9001 dans ce secteur.

Le second chapitre dessine notre conception des dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur. Il s'appuie sur les travaux concernant sa mesure pour dégager les éléments nécessaires à l'étude de cette thématique. Ce chapitre nous permet ainsi de proposer un modèle d'étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. Ce modèle constitue le cadre de notre recherche en précisant les contours de notre problématique. Il représente aussi un guide pour la collecte et le traitement des données.

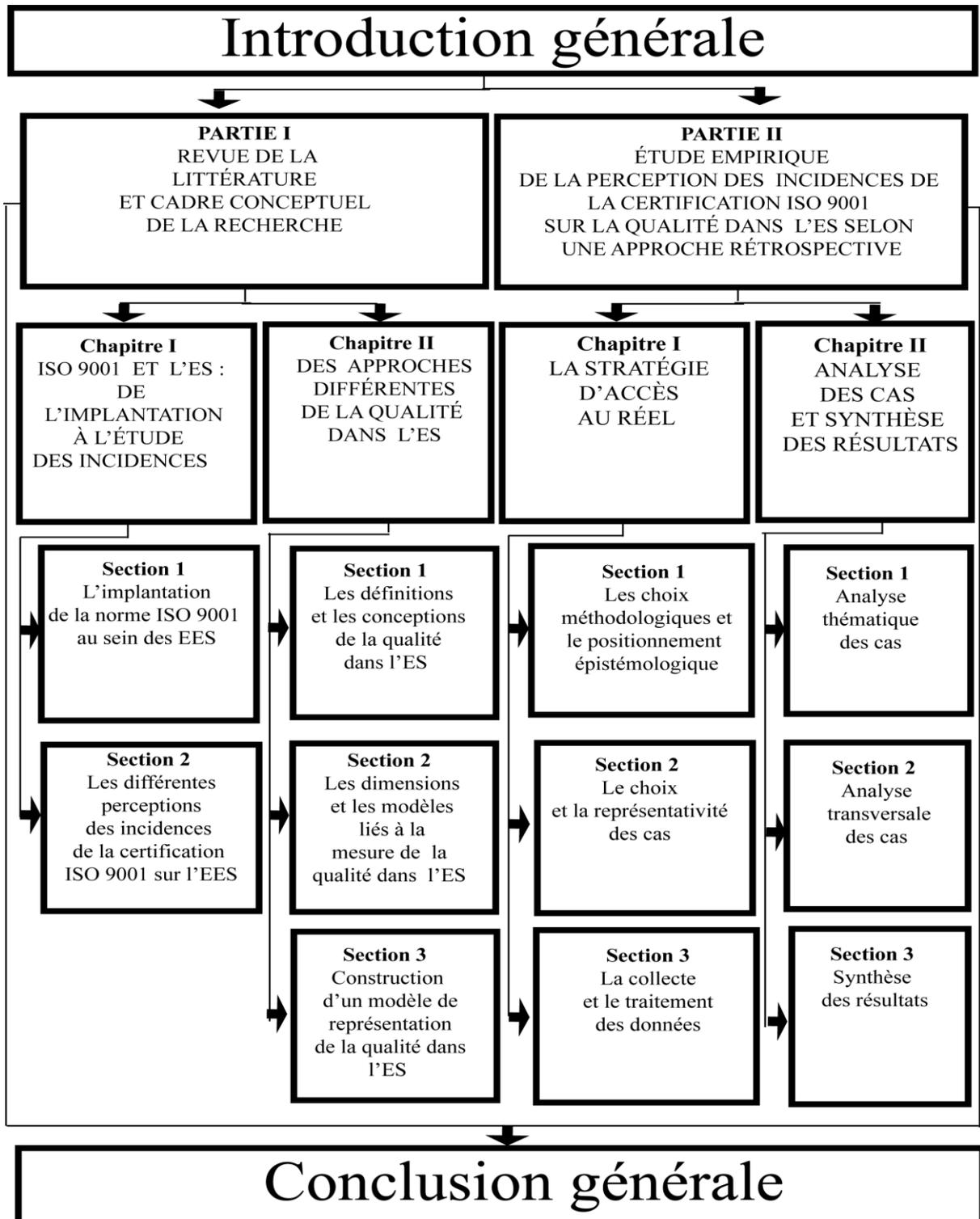
Au niveau de la seconde partie, composée de deux chapitres, la finalité principale consiste à exploiter les données collectées sur le terrain afin d'identifier des réponses à nos questions de recherche.

Le premier chapitre explicite les choix méthodologiques et retrace le cheminement de l'étude empirique. Nous y précisons d'abord notre positionnement épistémologique et la démarche choisie pour accéder au réel. Ensuite, nous mettons en relief les critères de sélection

et de représentativité des cas que nous avons étudiés. Nous décrivons enfin le processus de collecte et de traitement des données afin de défendre la fiabilité et la validité de notre recherche.

Quant au second chapitre, il vise à restituer les résultats de nos études de cas afin de dégager des réponses à nos questions de recherche. Pour ce faire, nous y exposerons d'abord les incidences identifiées au niveau de chaque cas. Ensuite, nous procéderons à une analyse transversale qui permet de mettre en exergue les similitudes et les différences entre les cas étudiés et d'effectuer un retour à la littérature afin de confronter nos résultats aux construits théoriques développés dans la première partie. Enfin, nous synthétiserons les résultats afin de répondre successivement à nos questions de recherche et par conséquent à notre problématique.

Finalement, nous concluons en synthétisant les principaux résultats en signalant les apports et les limites, théoriques, méthodologiques et managériales, ainsi que les perspectives de notre recherche.

Figure 2- Plan général de la recherche¹¹

¹¹ Pour limiter la taille de la figure, nous utilisons les abréviations suivantes : ES = enseignement supérieur, EES = établissement d'enseignement supérieur.

**PARTIE I : CADRE CONCEPTUEL DE LA
RECHERCHE**

Introduction de la première partie

Les incidences de la certification ISO 9001 sur l'enseignement supérieur demeurent un sujet peu étudié, notamment sur le niveau empirique (Papadimitriou et Westerheijden, 2010 ; Thonhauser and Passmore, 2006). Il n'y a pas assez de travaux qui traitent directement les incidences de la version 2000 de la norme ISO 9001 sur les EES. Cela s'explique entre autres par le fait que la version 2000 de la norme ISO 9001 n'est entrée en vigueur qu'en 2001 et n'est devenue obligatoire qu'en 2003¹².

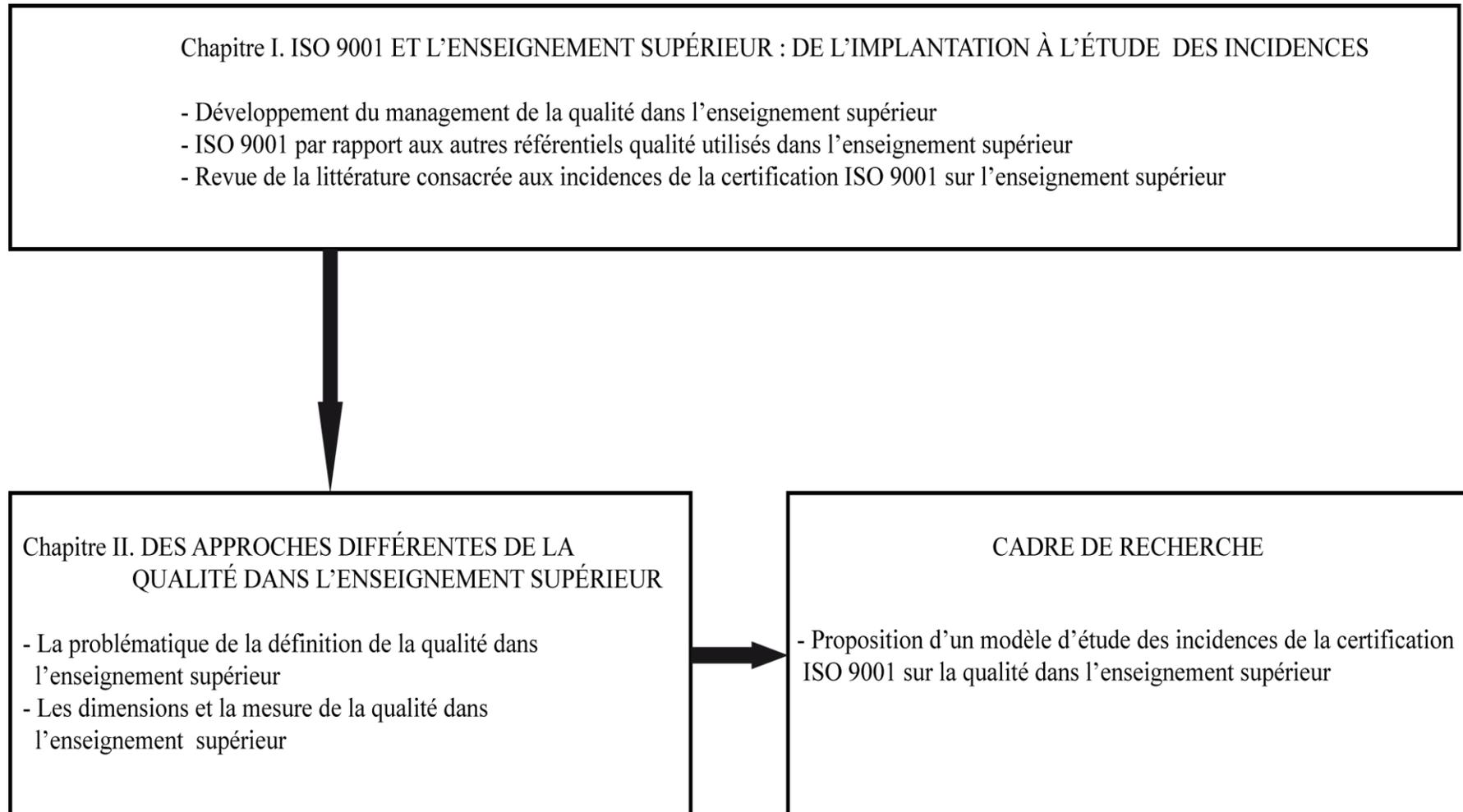
Notons aussi l'hétérogénéité des travaux portant sur la certification ISO 9001 et ses incidences dans l'enseignement supérieur. En effet, les travaux de recherche réalisés jusqu'à 2000 concernent la version 1994 de la norme ISO 9001 et sont par conséquent plus orientés vers l'assurance qualité. Cela risquait de créer une incohérence au niveau de notre travail doctoral dans la mesure où notre partie empirique porte sur des EES certifiés selon la version 2000 de la norme ISO 9001 qui est plus orientée vers le management de la qualité.

Il est difficile d'étudier les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur en faisant l'économie d'un examen approfondi de la question de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur. En effet, les incidences de la certification ISO 9001 ne dépendent pas uniquement des caractéristiques de cette norme, mais aussi des particularités de la qualité dans l'enseignement supérieur. C'est pourquoi après avoir présenté les traits les plus saillants de la mise en place de la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur et de ses incidences (chapitre I), nous examinerons les principales approches de la qualité dans l'enseignement supérieur afin de déterminer le cadre conceptuel de notre recherche (chapitre II).

La figure ci-après résume notre démarche de notre revue de littérature ainsi que la construction de notre cadre de recherche (figure 3).

¹² Entre 2001 et 2003, les organismes souhaitant obtenir la certification ISO 9001 avaient le choix entre les deux versions 1994 et 2000.

Figure 3- Plan de la première partie



**CHAPITRE I. ISO 9001 ET L’ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR : DE L’IMPLANTATION À
L’ÉTUDE DES INCIDENCES**

Introduction du chapitre I

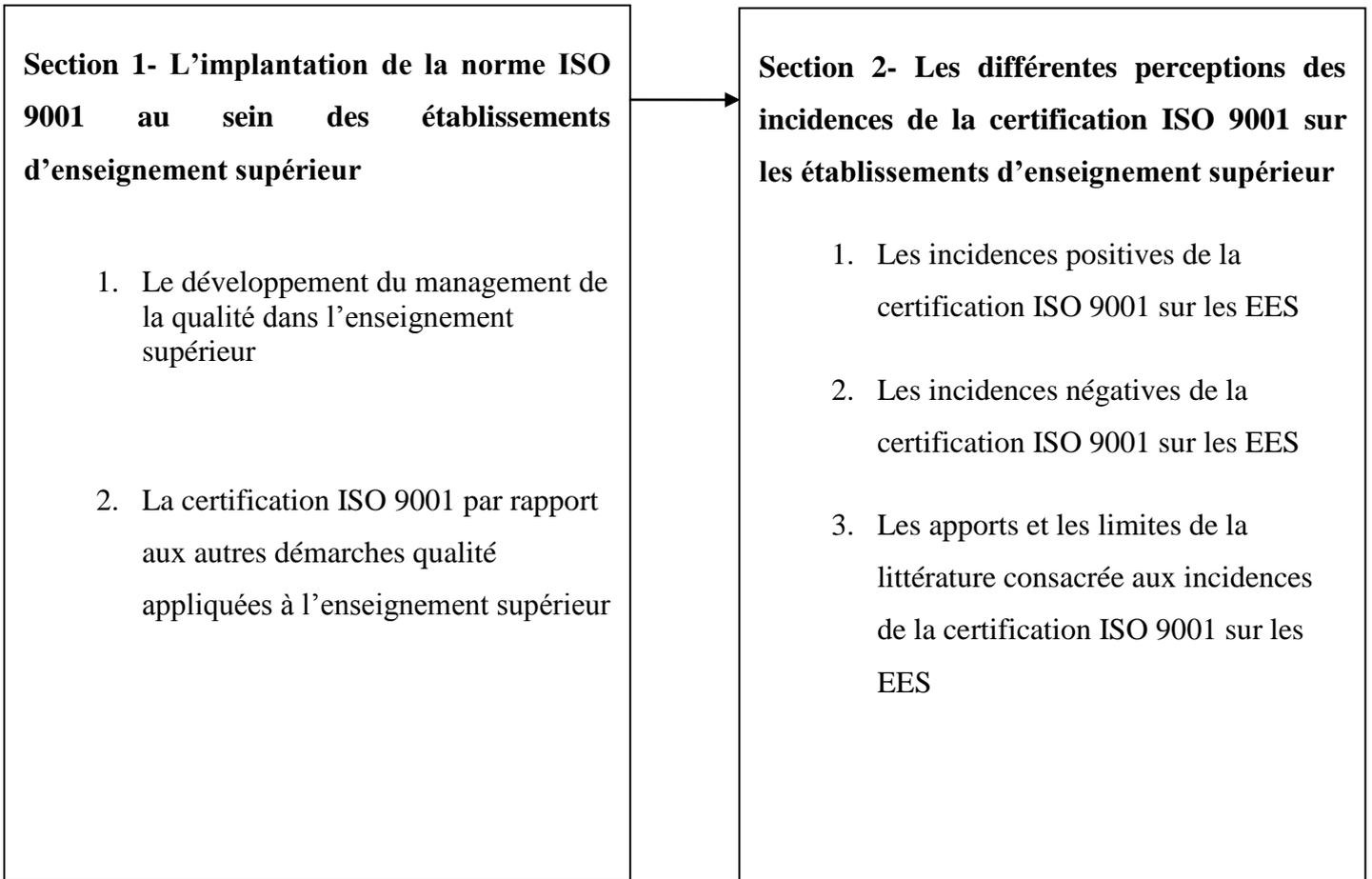
L’objet de ce premier chapitre est de préciser les caractéristiques principales liées à l’utilisation de la norme ISO 9001 dans l’enseignement supérieur. Ces caractéristiques permettent de situer la certification ISO 9001 par rapport au sujet de la qualité dans l’enseignement supérieur.

Si elle est initialement prévue pour l’industrie, la norme ISO 9001 est de plus en plus utilisée dans l’enseignement supérieur dans plusieurs pays (Papadimitriou et Westerheijden, 2010 ; Ruzevicius et coll., 2007 ; Thonhauser et Passmore, 2006). En effet, la certification ISO 9001 est souvent perçue comme « un outil scientifique et efficace capable de maintenir des standards élevés en éducation » (Konidari et Abernot , 2009 : 14).

Toutefois, l’utilisation de la norme ISO 9001 dans l’enseignement supérieur a suscité des réactions différentes, voire contradictoires. Certains auteurs constatent des incidences positives sur la qualité de l’enseignement supérieur, tandis que d’autres jugent que la certification ISO 9001 a des incidences négatives ou au mieux négligeables.

Dans une première section, nous présentons la place de la certification ISO 9001 par rapport aux autres démarches qualité pratiquées dans l’enseignement supérieur et les traits les plus saillants concernant sa mise en place dans ce secteur. Nous étudierons ensuite, dans une deuxième section, les différentes perceptions des incidences de la certification ISO 9001 sur les EES.

Figure 4- plan du premier chapitre de la première partie



SECTION 1- L'IMPLANTATION DE LA NORME ISO 9001 AU SEIN DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'objet de cette première section est de comprendre la place de la certification ISO 9001 dans le développement de la qualité dans l'enseignement supérieur . À cette fin, nous examinerons d'abord l'évolution de la qualité dans ce secteur. Ensuite, nous comparerons la norme ISO 9001 par rapport à d'autres référentiels qualité utilisés dans l'enseignement supérieur. Enfin, nous mettrons en relief les questions principales relatives à la mise en place de la norme ISO 9001 au sein des EES.

1. Le développement du management de la qualité dans l'enseignement supérieur

La finalité de cette partie est d'essayer de comprendre le développement de la qualité dans l'enseignement supérieur. La question de sa définition et de sa mesure feront l'objet du chapitre suivant. L'analyse de la littérature montre que les démarches qualité dans les EES prennent des formes diverses selon le contexte et la période. Nous présenterons brièvement dans les lignes qui suivent les principaux concepts clés (1.1) ainsi que les traits les plus saillants de l'évolution du management de la qualité dans l'enseignement supérieur (1.2).

1.1. La qualité dans l'enseignement supérieur : les concepts clés

Les démarches qualité sont appliquées à l'enseignement supérieur sous plusieurs appellations : assurance qualité interne ou externe, management de la qualité ou qualité de l'enseignement supérieur pour certains auteurs qui considèrent que cette notion est plus adaptée au monde académique (Antoine, 2009). Toutefois, quelle que soit l'appellation adoptée, la démarche est fondée sur des concepts clés qui caractérisent sa mise en place et son évaluation. Nous exposerons successivement des concepts qui sont omniprésents dans la plupart des recherches portant sur la qualité dans l'enseignement supérieur : les parties prenantes, la qualité des services, les processus et l'assurance qualité. Il ne s'agit ici que d'une brève présentation des concepts afin de comprendre leur place dans le développement de la

qualité dans l'enseignement supérieur. Les approches selon lesquelles on peut appréhender et mesurer la qualité dans ce secteur seront exposées dans le deuxième chapitre.

1.1.1. Les parties prenantes

Post et coll. (2002 : 19) définissent les parties prenantes d'une entreprise comme étant « les individus ou les constituantes, qui d'une façon volontaire ou involontaire, contribuent à la création de richesse de l'entreprise et à la réalisation de ses activités, et par conséquent, sont des potentiels bénéficiaires et/ou supporteurs de risques ». Ainsi, les principales parties prenantes sont les clients, les ressources humaines, les actionnaires, les fournisseurs, etc.

Au niveau de l'enseignement supérieur, Harvey et Green (1993) notent que les parties prenantes de la qualité sont diversifiées et comprennent les « étudiants, les employeurs [des diplômés de l'EES], le personnel enseignant et non enseignant, le gouvernement et ses organismes de financement, les organismes d'accréditation, de validation, d'audit et d'évaluation » (Harvey et Green, 1993 : 10). Selon Shoba (2007), l'importance de chaque partie prenante dépend de l'impact qu'elle a, ou qu'elle subit, par rapport à l'EES. Ainsi, les parties prenantes principales sont les étudiants, les enseignants et les employeurs des diplômés.

De leur côté, Cheng et Tam (1997) distinguent les parties prenantes internes et externes. Les étudiants et le personnel en contact sont les parties prenantes internes, tandis que les employeurs des diplômés, les organismes de financements, l'État, les étudiants prospects et les organismes professionnels constituent les parties prenantes externes. Les exigences de ces différentes parties prenantes ne sont pas toujours semblables et peuvent même être contradictoires (Chauvigné, 2007). En effet, pareillement aux autres secteurs d'activité, chaque partie prenante peut avoir «une vision particulière de la qualité qui dépend de ses besoins spécifiques » (Voss et coll., 2007 : 950).

1.1.2. La qualité des services

Dans le champ de la qualité de l'enseignement supérieur, plusieurs chercheurs se réfèrent aux travaux sur la qualité des services en considérant que plusieurs caractéristiques évoquées dans ces travaux s'appliquent à l'enseignement supérieur (Aspinwall et Owlia, 1996; Aldridge et Rowley, 1998; Pereda et coll., 2007). Il s'agit principalement de trois caractéristiques : la participation du client à la réalisation du service, l'immatérialité et l'impossibilité du stockage. Malgré le manque de consensus sur la définition de la qualité des services, ces caractéristiques permettent de clarifier les particularités de ce concept, notamment par rapport à la qualité des biens tangibles.

- La participation du client à la réalisation du service : dans la littérature sur les services, la participation du client signifie qu'il est coproducteur de l'activité de service (Grönroos, 2011, 1982 ; Eiglier et Langeard, 1987). Cette participation implique d'une part une relation entre le client et le personnel de l'organisme de service et d'autre part avec les autres clients (Goudarzi et Eiglier, 2006). L'importance de la présence du client dans le processus de réalisation du service n'est pas la même dans l'ensemble des services. Dans le cas de l'enseignement supérieur, l'étudiant n'est pas uniquement coproducteur de la prestation du service, mais il constitue « la cible directe des transformations productives menées par l'organisation prestataire » (Jougleux, 2006 : 6).
- L'immatérialité : si des aspects tangibles peuvent accompagner le processus de réalisation des services, il n'en demeure pas moins que les facteurs intangibles constituent l'une des spécificités importantes des services (Flipo, 1989). Ces facteurs peuvent être perceptibles lors de la prestation (les odeurs, les sons, etc.) ou d'ordre psychologique au niveau de la relation entre le prestataire et le client (les attentes, les images, etc.).
- L'impossibilité du stockage: ce critère met l'accent sur la simultanéité de la production du service et de sa consommation (Fuchs, 1968). Ainsi, on considère que les services ne peuvent pas être stockés. Dans le cas de l'enseignement supérieur, ce critère s'applique d'une part aux places vides au début d'une année

universitaire par rapport à la capacité de l'EES et d'autre part, au déroulement de la formation qui ne peut pas être transféré dans le temps par un processus de stockage (on peut stocker les supports de la formation, mais pas son déroulement). Notons à ce niveau la nécessité de relativiser le degré de périssabilité des services notamment avec le développement de nouvelles technologies (cours à distance avec la possibilité d'enregistrement du déroulement de la formation, etc.).

1.1.3. Les processus

Dans la qualité de l'enseignement supérieur, le concept de « processus » revêt une importance considérable et a été abordé dans plusieurs travaux (Becket et Brookes, 2006 ; Sahney et coll., 2006 ; Chua, 2004 ; Cheng et Tam, 1997 ; Harvey et Green, 1993).

Selon la norme ISO 9000, un processus est un « ensemble d'activités corrélées ou interactives qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie » (ISO 9000, 2000 : 7). Au niveau de l'enseignement supérieur, ce concept regroupe essentiellement les huit éléments suivants (Chua, 2004):

- L'enseignement et l'apprentissage;
- Le contenu et la réalisation des cours;
- La compétence et le degré d'expertise des enseignants;
- La précision du contenu des programmes d'études;
- La préoccupation des étudiants;
- Les moyens d'enseignement;
- Les activités sociales ;
- Les évaluations.

Cheng et Tam (1997) considèrent que les processus d'un EES transforment des éléments d'entrée (input) en éléments de sortie (output) afin de permettre d'une part aux étudiants d'avoir un apprentissage enrichissant et d'autre part, aux dirigeants de l'EES d'améliorer le degré d'atteinte des objectifs planifiés. Les deux auteurs distinguent trois types

de processus au sein d’un EES : les processus de management (leadership, prise de décision...), les processus d’enseignement (les activités et les méthodes d’enseignement) et les processus d’apprentissage (les attitudes d’apprentissage, le taux de présence des étudiants...).

1.1.4. L’assurance qualité

Dans le cadre d’une démarche visant la certification ISO 9001 selon la version 2000 ou 2008, l’organisme doit mettre en place un système de management de la qualité. L’approche « assurance qualité » qui constituait l’essence de la version 94 de la norme ISO 9001 a été remplacée par le concept de management de la qualité. Toutefois, au niveau de l’enseignement supérieur, nous avons constaté que le concept d’assurance qualité est toujours utilisé aussi bien par les théoriciens que par les organismes agissant dans le domaine de l’enseignement supérieur (ENQA¹³, INQAAHE¹⁴...), notamment dans les publications en anglais¹⁵. Aussi, il y a des différences d’un pays à l’autre au niveau de la définition, et par conséquent de l’application, de l’assurance qualité dans l’enseignement supérieur

Selon le glossaire du centre européen pour le développement de la formation professionnelle, l’assurance qualité dans l’enseignement et la formation est définie ainsi : « Les activités (planification, mise en œuvre, évaluation, reporting et amélioration de la qualité) déployées pour assurer que l’enseignement et la formation (contenu des programmes, curricula, évaluation et validation des résultats d’apprentissage, etc.) répondent aux exigences de qualité des acteurs concernés » (CEDFOP, 2011 : 85).

Quant à Harvey (1999), il considère que l’assurance qualité dans l’enseignement supérieur est fondée sur trois principes :

¹³ European Association for Quality Assurance in Higher education

¹⁴ The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education

¹⁵ En 2006, dans une traduction des référentiels de l’ENQA, le comité national d’évaluation (CNÉ ; France) a traduit l’expression anglaise « *quality assurance* » par la notion de « management de la qualité ».

- La responsabilisation (*accountability*) qui implique le respect des exigences des parties prenantes externes, notamment les instances gouvernementales et les organismes de financement ;
- La maîtrise (*control*) par l'EES de l'utilisation des ressources et la manière d'atteindre un haut niveau de qualité en utilisant ces ressources ;
- L'amélioration (*improvement*) qui constitue l'objectif principal de l'assurance qualité et permet à l'EES de développer le niveau de ses activités afin d'atteindre les objectifs fixés.

Au niveau de l'enseignement supérieur, on distingue souvent l'assurance qualité interne et externe :

- Assurance qualité interne : Selon l'ENQA (2005), l'assurance qualité interne concerne essentiellement les aspects académiques au sein des établissements d'enseignement supérieur qui évaluent eux-mêmes leur niveau de qualité. Elle nécessite la mise en place de sept éléments principaux, à savoir une politique et des procédures pour l'assurance qualité, une approbation, un examen et une révision périodique des programmes et des diplômes, une évaluation des étudiants, une assurance qualité du corps enseignant, des outils pédagogiques et un soutien des étudiants, un système d'information ainsi que l'information du public. L'ENQA considère que les étudiants doivent jouer un rôle important dans l'évaluation de l'assurance qualité interne, sans exclure l'avis d'autres parties prenantes telles que les représentants du marché du travail ou les employeurs des diplômés des EES.
- Assurance qualité externe : Selon Becket et Brookes (2006), l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est souvent liée aux parties prenantes externes. Il s'agit essentiellement des experts étrangers et des enseignants chercheurs. Cela implique l'existence d'un référentiel qui permet d'évaluer les EES par des organismes indépendants par rapport aux exigences (Chauvigné, 2007). Pour l'ENQA (2005), l'assurance qualité externe exige l'utilisation des procédures d'assurance interne de la qualité, la mise en œuvre des démarches d'assurance

externe de la qualité, la détermination de critères explicites de décision, la conception de processus adaptés aux objectifs, la communication des résultats, des procédures de suivi, des évaluations périodiques et des analyses de portée générale.

1.2. Aperçu sur l’évolution de la qualité dans l’enseignement supérieur

Comme nous l’avons signalé dans l’introduction du présent chapitre, nous nous intéressons essentiellement à l’évolution de la qualité dans l’enseignement supérieur en Europe. Cette évolution s’inscrit dans le cadre de la construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur qui constitue l’un des objectifs majeurs du processus de Bologne. Ce processus a commencé en 1999 et dépasse actuellement les frontières de l’Europe en impliquant les ministres d’enseignement supérieur de 48 pays qui se réunissent périodiquement pour fixer les principales lignes directrices. Ces dernières doivent être déployées au niveau de chaque pays membre en fonction de ses spécificités.

La mise en place des démarches qualité au sein des EES européens a été largement inspirée par le développement du management de la qualité chez leurs homologues américains (Papadimitriou, 2011). En effet, l’internationalisation de la concurrence, notamment au niveau de la mobilité des étudiants et des enseignants chercheurs, a joué un rôle considérable dans l’émergence du management de la qualité dans l’enseignement supérieur européen. Toutefois, plusieurs adaptations au contexte européen ont été effectuées. En plus, comme le constatent Rhoades et Sporn (2002), les procédures et la terminologie du management de la qualité utilisées en Europe et aux États-Unis sont complètement différentes.

Malgré les différences entre les contextes et les contraintes de chaque pays, Cheng (2003) considère que l’évolution de la qualité dans l’enseignement supérieur à l’échelle internationale a été marquée par trois vagues fondées sur des paradigmes différents. Chaque paradigme correspond à une conception de la qualité dans l’enseignement supérieur, une approche de l’assurance qualité ainsi qu’aux principales questions liées aux pratiques de la qualité. Les caractéristiques principales de chaque paradigme sont présentées dans le tableau suivant (Tableau 2) :

Tableau 2- Les principaux paradigmes de la qualité dans l’enseignement supérieur (adapté de Cheng, 2003 : 203)

	Le paradigme de la première vague (les années 70)	Le paradigme de la deuxième vague (les années 80 et début des années 90)	Le paradigme de la troisième vague (fin des années 90 et début du 3 ^{ème} millénaire)
Conception de la qualité de l’enseignement supérieur	Qualité interne : efficacité de l’enseignement, atteinte des objectifs planifiés	La qualité de l’interface : la satisfaction des parties prenantes avec les services de l’enseignement comprenant les processus de l’enseignement et les résultats ; la responsabilisation envers le public	La qualité future : la pertinence de l’enseignement par rapport aux besoins futurs des individus, de la communauté et de la société
Assurance qualité	Assurance qualité interne : amélioration de l’environnement interne et des processus afin d’assurer l’efficacité de l’apprentissage et de l’enseignement	Assurance qualité de l’interface : assurer la satisfaction des exigences des parties prenantes par les services de l’enseignement et la responsabilisation de ces derniers envers le public	Assurance qualité future : assurer la pertinence des objectifs, du contenu, des pratiques et des résultats de l’enseignement par rapport au futur des nouvelles générations dans une nouvelle ère de globalisation, de technologie de l’information et d’économie de la connaissance
Approche/modèle principal de	Modèles internes : modèle des objectifs et des	Modèles de l’interface : modèle ressource-contribution (<i>resource-input</i>), modèle de la	Pertinence par rapport au nouveau paradigme dans l’enseignement : développement des

<p>l’assurance qualité</p>	<p>spécifications, modèle processus, modèle d’absence des problèmes</p>	<p>satisfaction, modèle de la légitimité, modèle de l’apprentissage organisationnel, modèle de la qualité totale (<i>Total quality management</i>)</p>	<p>intelligences multiples contextualisées (IMC), une approche tridimensionnelle de l’enseignement : globalisation, localisation et individualisation</p>
<p>Les questions principales liées au management et aux pratiques</p>	<p>Comment peut-on organiser l’apprentissage, l’enseignement et la scolarisation afin d’offrir des compétences et des connaissances ?</p> <p>Comment peut-on assurer la prestation des connaissances à travers l’amélioration de l’apprentissage, de l’enseignement et de la scolarisation ?</p> <p>Comment l’enseignement des professeurs peut-il être amélioré et développé en une</p>	<p>Comment la performance de l’enseignement et les résultats de l’apprentissage peuvent-ils répondre aux besoins et aux attentes des parties prenantes ?</p> <p>Comment les services de l’enseignement peuvent-ils être responsabilisés envers le public et les parties prenantes ?</p>	<p>Comment tenir compte des trois dimensions (globalisation, localisation et individualisation) dans l’apprentissage, l’enseignement et la scolarisation ?</p> <p>Comment les opportunités d’apprentissage des étudiants sont-elles optimisées à travers un environnement de technologies d’information, une constitution de réseaux (<i>networking</i>), une école et des enseignants qui développent des IMC</p> <p>Dans quelle mesure l’auto-apprentissage des étudiants est-il facilité et rendu potentiellement durable ?</p> <p>Est-ce que l’aptitude des étudiants à développer leur auto-apprentissage tient compte des trois</p>

	période donnée ? Comment les étudiants peuvent-ils arriver au niveau exigé à l'examen ?		dimensions (globalisation, localisation et individualisation) ? Dans quelle mesure les étudiants développent-ils des IMC d'une manière continue par eux-mêmes ?
--	--	--	--

Dans la deuxième partie de la présente section, nous allons voir que les démarches qualité dans l’enseignement supérieur ont été mises en place selon des référentiels différents.

2. La certification ISO 9001 par rapport aux autres démarches qualité appliquées à l’enseignement supérieur

Selon l’organisation internationale de normalisation (ISO), plus d’un million (1.064.785) d’organismes, tous secteurs confondus, sont certifiés ISO 9001 au 31/12/2009 dans 176 pays¹⁶. Toutefois, au niveau de l’enseignement supérieur, cette norme ne constitue pas le seul référentiel des démarches qualité. Avant de faire une analyse comparative entre la norme ISO 9001 et les autres référentiels qualité utilisés dans l’enseignement supérieur (2.2), il convient d’esquisser en premier lieu la typologie de ces référentiels (2.1). Ainsi le terrain sera-t-il préparé pour traiter les principales caractéristiques liées à la mise en place de la certification ISO 9001 au sein des EES (2.3).

2.1. Les référentiels qualité utilisés dans l’enseignement supérieur : typologie

Afin de comparer la norme ISO 9001 par rapport aux autres référentiels liés à la qualité dans l’enseignement supérieur, il est nécessaire de comprendre les différents types de référentiels existants. Selon Chauvigné (2007), le type de référentiel utilisé reflète la conception de la qualité par l’EES. Ainsi, il distingue quatre types de référentiels :

- Les référentiels seuils : ils permettent de s’assurer que les EES répondent à des critères minimums de ressources, de fonctionnement et de résultats ;
- Les référentiels d’excellence : ils visent à définir un cadre de progression pour l’EES. Dans ce type de référentiel, il n’existe pas un seuil à atteindre, mais plutôt une amélioration continue l’EES ;

¹⁶ L’Étude ISO des certifications 2009 ; publiée en 2010 par l’organisation internationale de normalisation.

- Les référentiels larges : ce sont des référentiels qui laissent une marge à l’EES pour interpréter les exigences et lui permettent ainsi d’identifier des critères propres de qualité ;
- Les référentiels précis : les exigences de ces référentiels sont claires sans aucune possibilité d’interprétation de la part de l’EES.

Nous constatons que cette typologie se fonde sur deux critères : l’existence d’un seuil et la marge de l’EES dans l’interprétation et l’application des exigences. Dans le tableau suivant (tableau 3), nous illustrons chaque type de référentiels :

Tableau 3- Illustration des types de référentiels qualité appliqués dans l’enseignement supérieur

Type de référentiel	Illustration	Commentaire
Référentiel seuil	Les référentiels élaborés par les autorités publiques	L’évaluation par l’AERES est basée sur l’atteinte d’un niveau minimal de ressources et de résultats par l’EES
Référentiel d’excellence	Le modèle EFQM ¹⁷ , Le modèle Malcolm Baldrige National Quality Award	Ces référentiels ne fixent pas des seuils à atteindre, mais des lignes directrices qui permettent à l’organisme d’améliorer ses performances d’une manière continue
Référentiel large	La norme ISO 9001	Les exigences de la norme ISO 9001 sont génériques, ce qui laisse une marge importante à l’interprétation de ces exigences par l’EES

¹⁷ European Foundation for Quality Management

Référentiel précis	EQUIS, AACSB	Ces référentiels fixent des critères précis (nombre de doctorants, relation avec les entreprises...etc.) obtenir l'accréditation. Il n'y a pas une marge d'interprétation pour l'EES
--------------------	--------------	--

Antoine (2009) définit une autre typologie de référentiels qui consiste à se référer à leur domaine d'application. Ainsi, il distingue deux types de référentiels: les référentiels liés à la qualité des programmes et ceux liés à la qualité organisationnelle. L'auteur note ainsi qu'il faut distinguer les démarches qualité qui concernent l'EES dans son ensemble et celles qui se focalisent uniquement sur un diplôme ou un processus de formation.

2.2. Une analyse comparative entre la norme ISO 9001 et les principaux référentiels comparables

Avant d'entamer l'étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur, nous avons jugé utile de réaliser une analyse comparative entre la norme ISO 9001 et quelques autres référentiels qualité utilisés dans l'enseignement supérieur. La finalité étant de comprendre les particularités des exigences de la norme ISO 9001 par rapport aux autres référentiels. Toutefois, pour que cette analyse soit pertinente, il faut que les référentiels retenus soient comparables. C'est pourquoi nous avons choisi des référentiels qui sont comme la norme ISO 9001 d'une part liés à la qualité organisationnelle et non pas uniquement à la qualité des programmes et d'autre part non obligatoires (par opposition aux référentiels exigés par les autorités de tutelle, telle que l'AERES par exemple). Ainsi, nous examinerons successivement les caractéristiques essentielles des référentiels suivants : ISO 9001, EFQM, EQUIS, AACSB et QUALICERT.

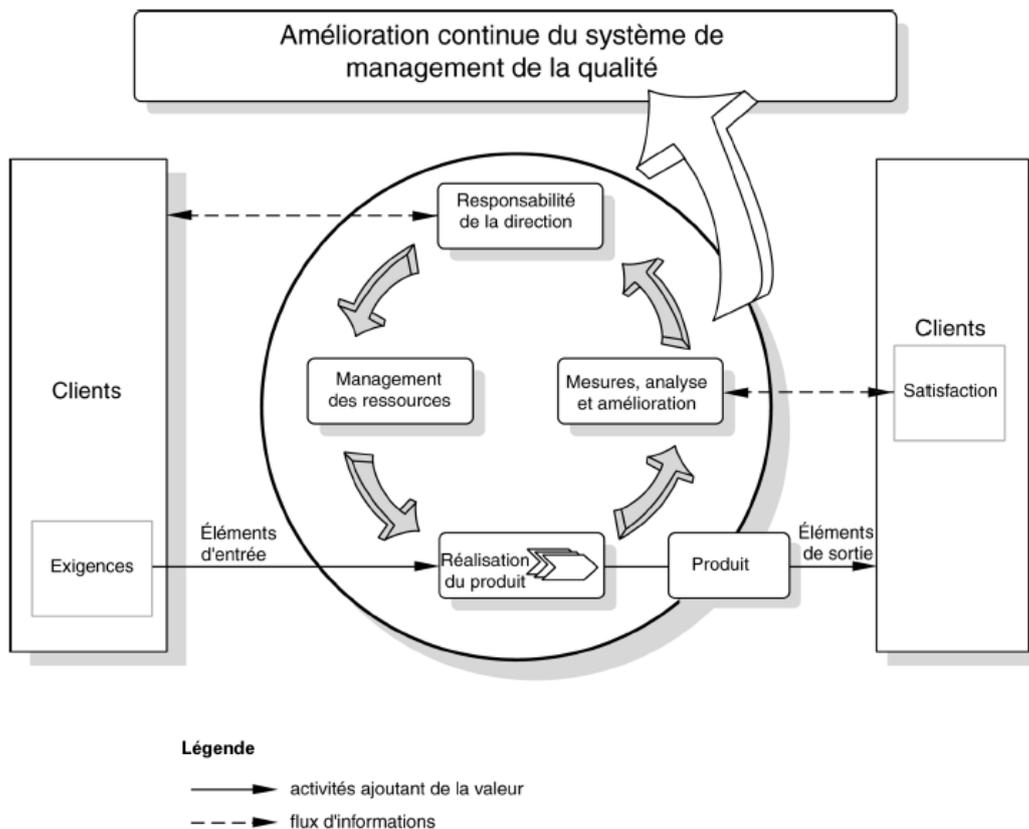
2.2.1. La norme ISO 9001

À l'inverse des référentiels EQUIS, AACSB et QUALICERT qui sont spécifiques à l'enseignement supérieur, la norme ISO 9001 est un ensemble d'exigences génériques, c'est-à-dire « prévues pour s'appliquer à tout organisme, quels que soient son type, sa taille et le produit fourni » (ISO 9001, 2000 : 1). Ainsi, les organismes certifiés ISO 9001 exercent dans des domaines d'activité différents : des entreprises industrielles, des entreprises de services, des organismes publics...etc. Dans l'enseignement supérieur, la certification ISO 9001 est considérée actuellement comme « l'exemple le plus réussi de l'assurance qualité tierce partie » (Ruzevicius et coll., 2007 : 110). Cela peut s'expliquer par les apports qui concernent aussi bien l'amélioration de l'image de l'EES que la fiabilisation de son organisation, notamment au niveau de l'écoute client, de la conception des programmes de formation, du management des processus et de l'amélioration continue (Ruzevicius et coll., 2007; Jougleux, 2006).

Afin d'aider les EES à adapter les exigences de l'ISO 9001 aux pratiques de l'enseignement, l'organisation internationale de normalisation a encouragé, en 2003, le développement d'un guide d'utilisation l'ISO 9001 dans l'enseignement intitulé « *International Workshop Agreement 2 - Quality Management Systems for the Application of ISO 9001:2000 in Education* » (Thonhauser, 2005). Notons que ce guide a été révisé en 2007.

Regroupées en huit chapitres, les exigences de la norme ISO 9001 permettent de construire un système de management de la qualité lorsqu'un organisme « doit démontrer son aptitude à fournir régulièrement un produit conforme aux exigences des clients et aux exigences réglementaires applicables » et « vise à accroître la satisfaction de ses clients par l'application efficace du système, y compris les processus pour l'amélioration continue du système et l'assurance de la conformité aux exigences des clients et aux exigences réglementaires applicables » (ISO 9001, 2000 : 1). Le modèle de système de management de la qualité proposé par la norme ISO 9001 se présente comme suit (figure 5) :

Figure 5- Modèle d'un système de management de la qualité (ISO 9001, 2000)



La norme ISO 9001 précise les exigences à respecter, mais ne fixe pas la manière de les mettre en place, ce qui permet à chaque organisme de tenir compte des spécificités de son organisation interne ainsi que de son environnement. Cette flexibilité est l'une des principales raisons de la propagation de la certification ISO 9001 à l'échelle internationale.

Les exigences de la norme ISO 9001 sont fondées sur huit principes de management de la qualité qui « constituent la base des normes de systèmes de management de la qualité de la famille ISO 9000 » (ISO 9000, 2000 : vi). Ces principes sont présentés dans le tableau suivant (tableau 4) :

Tableau 4- Les huit principes du management de la qualité (norme ISO 9000, 2000)

<i>a) Orientation client</i>
Les organismes dépendent de leurs clients, il convient donc qu'ils en comprennent les besoins présents et futurs, qu'ils satisfassent leurs exigences et qu'ils s'efforcent d'aller au-devant de leurs attentes
<i>b) Leadership</i>
Les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme. Il convient qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer dans la réalisation des objectifs de l'organisme
<i>c) Implication du personnel</i>
Les personnes à tous niveaux sont l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme
<i>d) Approche processus</i>
Un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus
<i>e) Management par approche système</i>
Identifier, comprendre et gérer des processus corrélés comme un système contribue à l'efficacité et l'efficience de l'organisme à atteindre ses objectifs
<i>f) Amélioration continue</i>
Il convient que l'amélioration continue de la performance globale d'un organisme soit un objectif permanent de l'organisme
<i>g) Approche factuelle pour la prise de décision</i>
Les décisions efficaces se fondent sur l'analyse de données et d'informations
<i>h) Relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs</i>
Un organisme et ses fournisseurs sont interdépendants et des relations mutuellement bénéfiques augmentent les capacités des deux organismes à créer de la valeur

Les exigences de la norme ISO 9001 concernent la mise en place du système de management de la qualité, la responsabilité de la direction, le management des ressources, la réalisation du produit ainsi que la mesure, l'analyse et l'amélioration (figure 6) :

Figure 6- les exigences de la norme ISO 9001 (adapté du sommaire de la norme ISO 9001, 2000)

<i>4 Système de management de la qualité</i>
4.1 Exigences générales 4.2 Exigences relatives à la documentation
<i>5 Responsabilité de la direction</i>
5.1 Engagement de la direction 5.2 Écoute client 5.3 Politique qualité 5.4 Planification 5.5 Responsabilité, autorité et communication 5.6 Revue de direction
<i>6 Management des ressources</i>
6.1 Mise à disposition des ressources 6.2 Ressources humaines 6.3 Infrastructures 6.4 Environnement de travail
<i>7 Réalisation du produit</i>
7.1 Planification de la réalisation du produit 7.2 Processus relatifs aux clients 7.3 Conception et développement 7.4 Achats 7.5 Production et préparation du service 7.6 Maîtrise des dispositifs de surveillance et de mesure
<i>8 Mesures, analyse et amélioration</i>
8.1 Généralités 8.2 Surveillance et mesures 8.3 Maîtrise du produit non conforme 8.4 Analyse des données 8.5 Amélioration

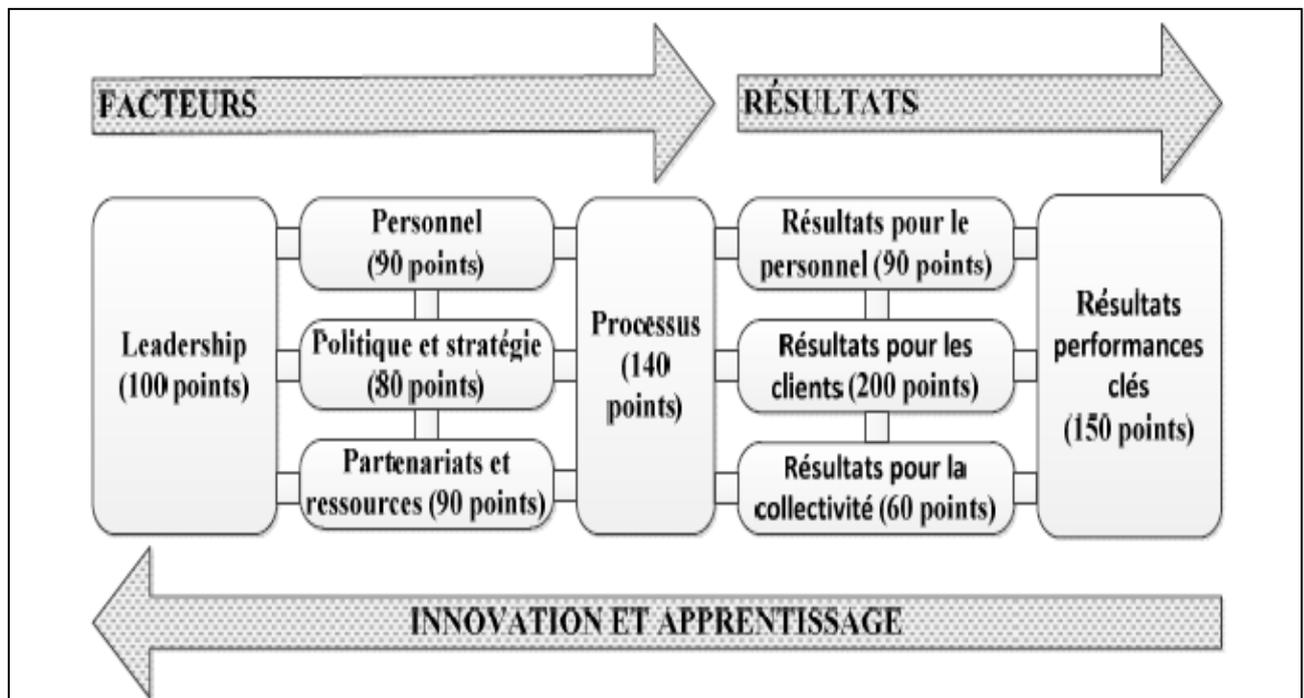
L’application de ces exigences, et par conséquent l’obtention de la certification ISO 9001, peut ne pas concerner tout l’organisme. En effet, ce dernier peut appliquer les exigences de la norme à une partie uniquement de l’organisation, un département par exemple ou même un produit. Aussi, il est possible d’exclure quelques exigences de la norme lorsqu’elles ne peuvent être appliquées en raison de la nature d’un organisme et de son produit. Ainsi, pour le cas de l’enseignement supérieur, l’établissement peut certifier uniquement un département, un service ou un diplôme.

Notons enfin que la certification ISO 9001 est délivrée pour une durée de trois ans ponctuée par des audits annuels de suivi. À la fin de cette période, l’organisme subit un audit de renouvellement pour vérifier s’il maintient le système de management de la qualité construit ainsi que l’amélioration continue de ses processus.

2.2.2. Le modèle EFQM

En Europe, le modèle EFQM (*European Foundation for Quality Management* : fondation européenne pour le management par la qualité) constitue la principale référence en matière d’excellence et de qualité totale. Par rapport à la norme ISO 9001, ce modèle ne s’intéresse pas uniquement à la satisfaction des clients, mais à l’ensemble des parties prenantes, à savoir le personnel, les fournisseurs, les partenaires et la collectivité dans son ensemble. L’idée directrice du modèle EFQM est de considérer que les résultats obtenus par un organisme dépendent de la gestion de plusieurs facteurs, à savoir le leadership, le personnel, la politique, les ressources et les processus. Ainsi, le modèle d’excellence EFQM permet aux organismes de s’auto-évaluer par rapport à neuf critères pondérés selon l’importance de leur contribution à la performance de l’organisme, notamment en termes d’apprentissage, d’amélioration et d’innovation (figure 7).

Figure 7- Le modèle d'excellence selon l'EFQM (Kasperavičiūtė, 2011 : 391)



Selon les données de l'EFQM (2011), les EES représentent environ 10% des membres de l'EFQM (50 EES parmi plus de 500 membres de l'EFQM, tous secteurs confondus). Les EES anglais et espagnols constituent la majorité des EES membres de l'EFQM. Parmi les principaux facteurs favorables à l'utilisation du modèle EFQM dans l'enseignement supérieur, on peut noter l'approbation par l'EFQM, en 2003, d'un modèle d'excellence adapté à l'enseignement supérieur qui a été élaboré par l'université Sheffield Hallam (Royaume-Uni). Toutefois, dans différents pays, les EES ayant appliqué le modèle EFQM ont noté aussi bien des avantages que des inconvénients qui peuvent être résumés comme suit (Tableau 5) :

Tableau 5- Les avantages et les limites de l’application du modèle EFQM dans l’enseignement supérieur (adapté de Kasperavičiūtė, 2011 : 398)

Les avantages	Les limites
<ul style="list-style-type: none"> - Les principaux atouts et domaines à améliorer sont identifiés ; - La possibilité de comparer les performances avec d’autres organisations ; - La valeur ajoutée aux domaines académique, administratif et à la recherche ; - La carte générale des problèmes de la gestion ; - Le modèle est utile à l’auto-évaluation ; - La satisfaction des parties prenantes ; - L’amélioration de la qualité du service ; - La création d’un système de mesure de la performance du développement ; - La répartition plus efficace des ressources ; - La création d’une stratégie concurrentielle. 	<ul style="list-style-type: none"> - L’importance des ressources et du temps nécessaires à l’application de ce modèle ; - Il existe un niveau élevé de «subjectivité» des critères d’évaluation ; - La philosophie du modèle est trop normative ; - Le problème de l’engagement de la direction à terme, ce qui conduit à l’échec de la stabilité ; - Il faut de trois à cinq ans pour que les bénéfices soient évidents ; - Le modèle doit être adapté aux spécificités de l’organisation.

Ce qui ressort avec certitude de ce qui précède, c’est que, malgré les limites signalées par les EES ayant appliqué le modèle EFQM , il n’en demeure pas moins qu’il s’agit d’un

outil permettant de s’orienter vers la satisfaction de l’ensemble des parties prenantes de l’enseignement supérieur.

2.2.3. Le référentiel EQUIS

Élaboré par l’EFMD (*European Foundation for Management Development* : La fondation européenne pour le développement du management), le référentiel EQUIS (*European Quality Improvement System* : Système européen d’amélioration de la qualité) a pour finalité l’accréditation des établissements d’enseignement supérieur opérant dans le domaine de la gestion et de l’administration des affaires. En novembre 2009, 122 établissements sont accrédités EQUIS, sur 34 pays.

Le champ d’application de ce référentiel couvre tous les programmes offerts par un EES ainsi que le management de ce dernier¹⁸. Pour prétendre à l’accréditation EQUIS, les établissements doivent satisfaire des critères de qualité qui sont regroupés dans dix chapitres et qui s’articulent autour de trois axes :

- Des exigences de qualité élevées dans tous les domaines définis par le modèle EQUIS,
- Un niveau significatif d’internationalisation,
- La prise en compte et l’intégration des besoins de l’entreprise dans les programmes de l’établissement.

Les dix domaines traités par EQUIS se présentent comme suit (tableau 6) :

¹⁸ www.efmd.org

Tableau 6- Les domaines traités par le référentiel EQUIS (EFMD, 2011)

1. Gouvernance et stratégie de l'établissement	2. Étudiants : sélection et placement
3. Programmes	4. Corps enseignant
5. Recherche et Développement	6. Formation continue
7. Contribution sociétale	8. Ressources et administration
9. Internationalisation	10. Relations avec les entreprises

Selon l’EFMD, l’un des principaux apports de l’accréditation EQUIS est la recherche d’un équilibre entre une haute qualité académique et une pertinence professionnelle par l’intégration des besoins du monde de l’entreprise dans les programmes enseignés. L’accréditation EQUIS est délivrée pour une durée de 5 ans ou 3 ans si l’EES a encore à faire ses preuves sur certaines exigences.

S’agissant des apports de cette accréditation, l’obtention du label EQUIS permet à l’EES une « meilleure visibilité auprès des partenaires internationaux, y compris auprès des entreprises, et davantage d’étudiants étrangers »¹⁹. Toutefois, comme le signale l’EFMD elle-même, il y a une précaution importante à prendre lors de la mise en place du référentiel

¹⁹ Olivier Oger, directeur général du groupe EDHEC, Dossier « Les labels et accréditations accordés par des organismes internationaux », www.educpros.fr, 2010

EQUIS qui est la prise en considération des particularités culturelles de chaque EES (EFMD, 2011).

2.2.4. Le référentiel AACSB

L’AACSB (*Association for the Advancement of Collegiate Schools of Business* : Association pour l’avancement des écoles collégiales d’affaires) est un organisme américain d’accréditation des EES en gestion et comptabilité. En avril 2010, cette association compte 593 membres accrédités, répartis sur 38 pays.

Par rapport à EQUIS, le référentiel AACSB accorde plus d’importance aux fondamentaux (*learning standards*) que doivent acquérir les étudiants²⁰. Il s’agit d’évaluer la pédagogie de l’EES. Par contre, l’AACSB accorde moins d’importance à l’internationalisation ainsi qu’aux liens avec les entreprises.

D’une manière générale, le référentiel AACSB donne la priorité aux critères académiques : ratio de cours assurés par des professeurs doctorants, le développement des activités de recherche, la définition des objectifs d’apprentissage, etc. Aussi, la conformité entre les objectifs stratégiques d’un EES et les moyens qu’il se donne pour y parvenir constitue l’une des principales exigences de l’AACSB.

Notons enfin que le label AACSB est accordé pour une durée de 5 ou 10 ans.

2.2.5. Le référentiel QUALICERT

Ce référentiel de certification de services a été élaboré par un groupe de travail issu des IAE (Instituts d’Administration des Entreprises) et de la société SGS (Société Générale de Surveillance). Le référentiel Qualicert prend en compte « la spécificité universitaire des IAE

²⁰ J. Fernandes, PDG de l’AACSB, Propos recueillis par J. Gourdon, aef.info, Congrès de l’AACSB et de l’EFMD, Barcelone, 2008

en matière de recherche, de formation, de modalités pédagogiques et de relations avec les entreprises²¹ ».

Le contenu du référentiel Qualicert s’appuie essentiellement sur les éléments suivants :

- Les réflexions et travaux réalisés sous l’égide de la CPU (Conférence des Présidents d’Université) ;
- Les travaux de l’European University Association ;
- Le livre des références du Comité National d’Évaluation ;
- Quelques exigences du référentiel EQUIS ;
- Le document FD X 50-550 de l’AFNOR (Association Française de Normalisation) sur la démarche qualité en recherche, principes généraux et recommandations ;
- Le Cadre d’autoévaluation des fonctions publiques, élaboré par le GPSI (Groupe pour des Services Publics Innovants) ;
- L’avis du Haut Conseil de l’Évaluation de l’école sur « l’évaluation des enseignements à l’université » ;
- Plusieurs décrets, circulaires et arrêtés relatifs à l’enseignement supérieur.

Selon le livre blanc des IAE (2008 : 26), les engagements certifiés par Qualicert attestent :

- Une efficacité de l’organisation administrative d’ensemble, dans le respect des règles de fonctionnement universitaire et une logique d’efficacité ;
- Un personnel compétent ; des administratifs, des enseignants chercheurs et des vacataires dont on connaît les profils et les activités (CV complets mis à jour) ;

²¹ Le livre blanc des IAE, Réseau IAE, 2008

- Une production de recherche avérée, une bonne interaction entre la formation et la recherche (publications, congrès et réunions de recherche, habilitations) ;
- Une professionnalisation des filières ; un bon niveau des enseignements dispensés avec des contenus pédagogiques précis (syllabus) ; des projets d'entreprise, des stages, des manifestations conjointes avec des professionnels ; un management actif des formations ; un développement de la formation continue ou des contrats d'alternance ;
- Une ouverture à l'international (délocalisation, dispositif Erasmus, accueil de chercheurs étrangers, etc.) ;
- Une communication interne et externe satisfaisante (Intranet, diffusions internes, revue de presse) ; un accompagnement des étudiants (depuis l'accueil jusqu'à l'intégration professionnelle) ; une gestion dynamique des diplômés.

Nous constatons ainsi que le référentiel Qualicert permet de répondre aux exigences réglementaires et légales tout en s'inspirant des bonnes pratiques du management de l'enseignement supérieur. Aussi, par rapport à la certification ISO 9001, Qualicert se focalise davantage sur la qualité du diplôme et du cursus de formation (Antoine, 2009).

Notons aussi que Qualicert est agréé par le Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie et a été publié au Journal Officiel le 8 mai 2005. Cela constitue un avantage important par rapport à d'autres référentiels tel Equis qui, malgré sa réputation, n'est reconnu officiellement par aucune autorité gouvernementale.

2.3. La mise en place de la norme ISO 9001 au sein des établissements d'enseignement supérieur

Après avoir positionné la norme ISO 9001 par rapport aux autres référentiels qualité utilisés dans l'enseignement supérieur, il convient d'esquisser les raisons essentielles d'adoption et les traits les plus saillants de la mise en place de la certification ISO 9001 au sein des EES, ce qui nous permettrait de mieux comprendre les incidences de cette certification sur la qualité dans l'enseignement supérieur.

2.3.1. Les raisons d'adoption de la norme ISO 9001 par les EES

Il convient tout d'abord de souligner le manque d'information concernant le nombre d'EES certifiés ISO 9001 au monde (Thonhauser et Passmore, 2006). Toutefois, plusieurs recherches montrent le développement de cette certification au sein des EES à l'échelle internationale en se fondant sur des cas d'adoption de la norme ISO 9001 dans l'enseignement supérieur, mais sans fournir le nombre total d'EES certifiés par pays (Ruzevicius, 2007 ; Thonhauser et Passmore, 2006 ; Bevans-Gonzales et Nair, 2004 ; Van Den Berghe, 1998a...).

Dans un rapport sur l'application de la norme ISO 9001 dans l'enseignement et la formation, Van Den Berghe (1998a) souligne que l'intérêt pour la certification ISO 9001 dépend essentiellement de la cible de l'EES. Ainsi, les établissements qui offrent des actions de formation continue destinées aux entreprises ont été les premiers à chercher la certification ISO 9001, parce qu'il s'agit d'un référentiel connu et utilisé par les entreprises. Lundquist (1997) a constaté, suite à une étude menée auprès de 12 EES certifiés ISO 9001 dans des pays différents, que la majorité de ces EES (9 sur 12) ont adopté la norme ISO 9001 pour des motivations internes, à savoir la valeur marketing attendue, les exigences de la direction de l'EES et la volonté d'amélioration de l'organisation interne. Ce constat est confirmé par Ruzevicius (2007) qui considère que la satisfaction des besoins internes de l'organisation constitue la principale raison de l'adoption de la certification ISO 9001 par les EES. Cela est dû, selon l'auteur, au fait que les parties prenantes de l'enseignement supérieur exigent rarement cette certification. Ainsi, les EES qui se sont engagés dans une démarche de

certification ISO 9001 avaient pour objectifs d'améliorer leur niveau de qualité, de le maintenir, d'avoir une image meilleure et d'augmenter leurs parts de marchés (Ruzevicius, 2007).

Dans le même sens, une étude comparative entre les EES américains et anglais faite par Thonhauser et Passmore (2006) montre que les établissements des deux pays mettent en place la certification ISO 9001 pour des raisons similaires, à savoir l'amélioration de l'efficacité de l'EES et l'utilisation de la certification ISO 9001 comme argument commercial. Pour sa part, McDaniel (2010) souligne que les EES choisissent la norme ISO 9001 essentiellement parce qu'elle permet de répondre aux besoins d'évaluation des activités de l'enseignement. En effet, la norme ISO 9001 accorde une importance considérable à la mesure et à la surveillance de la qualité, à la maîtrise des documents et aux audits internes, ce qui favorise, selon l'auteur, une meilleure connaissance des forces et des faiblesses de l'organisation de l'EES. Notons enfin que les raisons d'adoption de la norme ISO 9001 par les EES ne sont pas assez différentes par rapport aux autres secteurs (Van Den Berghe, 1998b).

2.3.2. Les problèmes d'interprétation des exigences de la norme ISO 9001

Vu le caractère générique des exigences de la norme ISO 9001, ces dernières ne sont pas interprétées de la même manière par les EES lors de la mise en place de la démarche qualité. Ainsi, dès le démarrage de la démarche qualité conformément aux exigences de la norme ISO 9001, la question d'identification du client de l'EES pose problème. Pour certains EES, il s'agit des étudiants tandis que d'autres considèrent que les employeurs ou encore les autorités publiques sont les vrais clients de l'EES (Thonhauser et Passmore, 2006). Dans le même sens, la définition du « produit » de l'EES peut être interprétée de plusieurs manières. L'une des définitions possibles consiste à considérer que le produit d'un EES est l'ensemble des « services d'enseignement et de formation offerts par le prestataire, y compris les produits, instruments et prestations associées » (Van Den Berghe, 1998b : 27). Dans la pratique, certains EES considèrent que leur produit est « la valeur ajoutée aux étudiants » tandis que pour d'autres, il s'agit du « programme d'études » ou encore de « l'étudiant » (Thonhauser et Passmore, 2006 : 170).

Une autre illustration du problème d'interprétation est liée à l'exigence de la norme ISO 9001 concernant l'engagement de la direction, il s'agit, selon l'interprétation faite par l'EES, de « communiquer des objectifs qualité à tous les membres de l'établissement », de « fournir les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs qualité », de « déclarer la conviction de la direction concernant la valeur de la certification ISO 9001 », de « déclarer une vision à long terme pour la qualité », de « communiquer à tous les membres de l'établissement l'importance de satisfaire les exigences des clients concernant le service d'enseignement fourni », ou encore de « mesurer la performance de l'EES par rapport aux objectifs qualité » (Thonhauser et Passmore, 2006 : 166).

2.3.3. Les difficultés rencontrées par les EES ayant adopté la norme ISO 9001

La mise en place d'une démarche qualité selon la norme ISO 9001 au sein des EES n'est pas chose aisée. En effet, la plupart de ces EES ont rencontré les difficultés suivantes (Van Den Berghe, 1998b ; Singh et Sareen, 2006; Thonhauser et Passmore, 2006 ; Ruzevicius, 2007) :

- Le concept et le contenu de la qualité de l'enseignement sont complexes et difficiles à décrire ;
- La difficulté d'interprétation des exigences de la norme ISO 9001 et de leur adaptation aux spécificités de l'enseignement supérieur ;
- L'existence de plusieurs indicateurs de la qualité de l'enseignement et la difficulté de leur mesure ;
- Le manque des compétences nécessaires à la mise en place d'un système de management de la qualité conformément aux exigences de la certification ISO 9001 ;
- La difficulté de l'intégration de l'approche processus et de la mise en place de processus interdépendants au sein de l'EES ;

- Le temps et le coût de mise en place de la démarche qualité ;
- La résistance d'une partie des employés aux changements introduits par les exigences de la norme ISO 9001.

SECTION 2- LES DIFFERENTES PERCEPTIONS DES INCIDENCES DE LA CERTIFICATION ISO 9001 SUR LES ETABLISSEMENTS D’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Nous allons analyser, dans cette deuxième section, les principaux résultats des recherches concernant les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l’enseignement supérieur. La finalité est de formuler des propositions théoriques qui guideront la collecte des données dans la partie empirique de notre travail doctoral. Nous concluons cette section en mettant en exergue les apports et les limites de la littérature consacrée aux incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l’enseignement supérieur.

Selon Bae (2006), très peu de recherches ont été effectuées concernant les liens entre la certification ISO 9001 et la qualité de l’enseignement. Cela est dû, selon ce chercheur, au fait que la norme ISO 9001 mette l’accent beaucoup plus sur les processus que sur les caractéristiques du produit ou du service, en l’occurrence, l’enseignement supérieur. C’est pourquoi nous avons dû élargir notre revue de la littérature aux recherches qui traitent les incidences de la certification ISO 9001 sur les EES d’une manière générale et non pas uniquement sur la qualité de l’enseignement supérieur.

L’analyse des résultats de ces recherches montre qu’elles ont abouti à des conclusions contradictoires. Certains chercheurs constatent des incidences positives de la certification ISO 9001 sur les EES, tandis que d’autres observent des incidences négatives ou inexistantes, ou encore des incidences positives pour certains éléments et négatives pour d’autres. Le tableau suivant récapitule les résultats des recherches que nous avons analysées (Tableau 7):

Tableau 7- Récapitulatif des principales recherches analysées concernant les incidences de la certification 9001 sur les EES

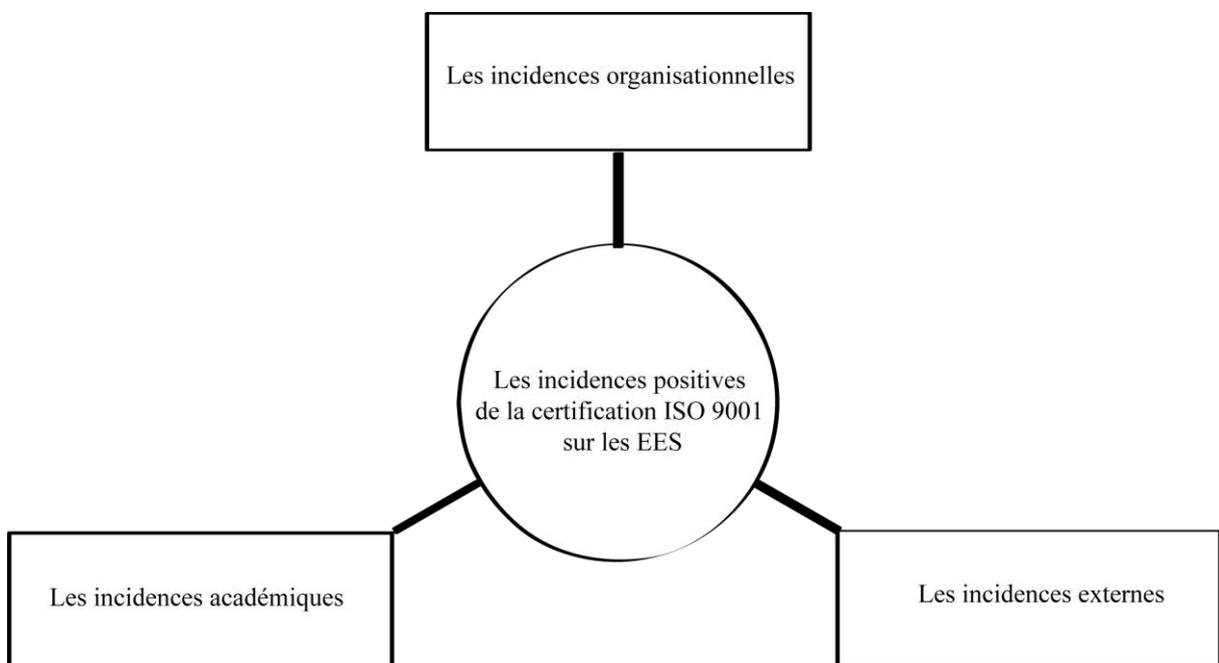
Recherches	Résultats	Incidences positives	Incidences négatives ou inexistantes²²
Papadimitriou, 2011		X	X
Ismail et coll., 2009		X	
Bae, 2007		X	X
Rosly et Melissa Ng Lee Yen,		X	X
Ruzevicius et coll., 2007		X	
Bae, 2006		X	X
Singh et Sareen, 2006		X	
Bevans-Gonzales et Nair,2004		X	X
Kiefer, 2003		X	
Zuckerman, 2000		X	
Moreland et Clark, 1998		X	X
Shutler et Crawford, 1998		X	
Van den Berghe, 1998a		X	X
Van den Berghe, 1998b		X	X
Lundquist, 1997		X	

²² Nous considérons que l’inexistence d’incidences suite à la certification ISO 9001 constitue un élément négatif vu l’investissement nécessaire pour une telle démarche. C’est pourquoi nous regroupons les incidences négatives et inexistantes dans la même catégorie.

1. Les incidences positives de la certification ISO 9001 sur les EES

Sur la base des recherches que nous avons analysées, les incidences positives de la certification ISO 9001 sur les EES peuvent être regroupées en trois catégories principales : les incidences organisationnelles (1.1), les incidences externes (1.2) et les incidences académiques (1.3).

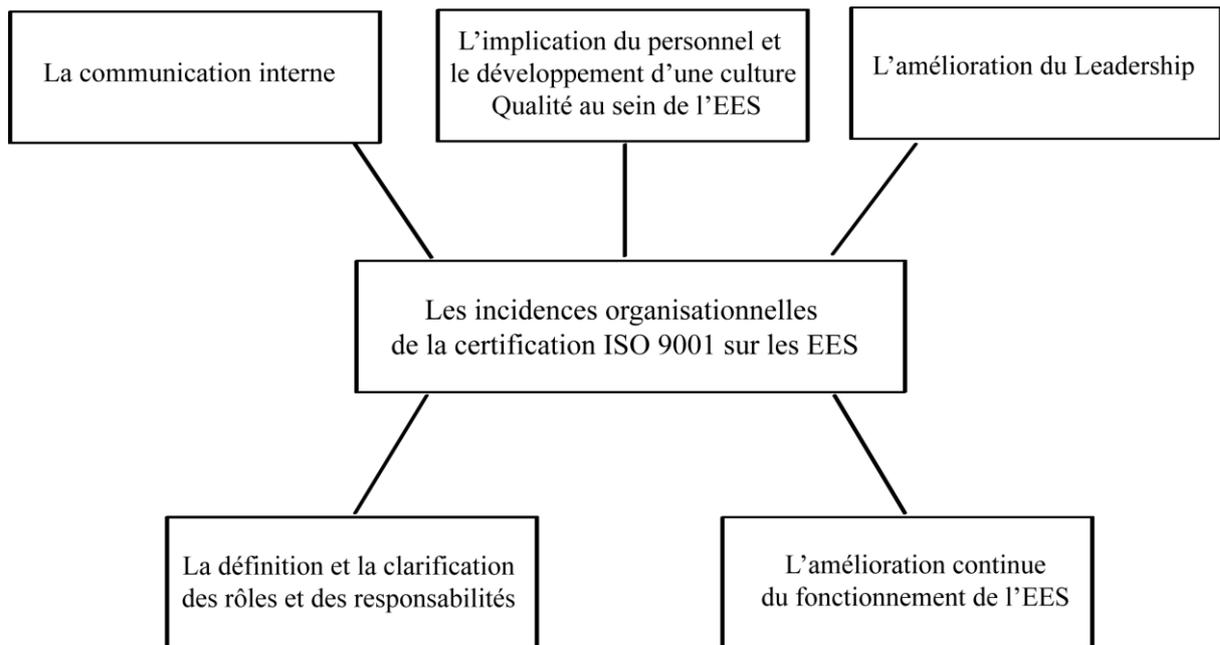
Figure 8- Les incidences positives de la certification ISO 9001 sur les EES



1.1. Les incidences organisationnelles

D’une manière générale, la littérature considère que la certification ISO 9001 est source d’amélioration de l’organisation interne des EES. Ceci peut être expliqué par la finalité de la norme ISO 9001 qui consiste à fournir un cadre permettant l’élaboration d’un système de management de la qualité, contrairement aux normes de produits ou de services qui contiennent des exigences plus orientées vers les caractéristiques du produit ou du service fourni. Les incidences organisationnelles de la certification ISO 9001 sont essentiellement liées aux éléments suivants (figure 9) :

Figure 9- Les incidences organisationnelles de la certification ISO 9001 sur les EES, inspiré des travaux de Ismail et coll., 2009 ; Rosly et Melissa Ng Lee Yen, 2007 ; Ruzevicius et coll., 2007 ; Singh et Sareen, 2006 ; Bevans-Gonzales et Nair 2004 ; Kiefer, 2003 ; Zuckerman, 2000 ; Moreland et Clark, 1998 ; Van den Berghe, 1998a et 1998b ; Lundquist, 1997



1.1.1. La définition et la clarification des rôles et des responsabilités

La définition et la clarification des rôles et des responsabilités au sein des EES constituent l'une des incidences les plus citées dans la littérature (Rosly et Melissa Ng Lee Yen, 2007 ; Ruzevicius et coll., 2007 ; Singh et Sareen, 2006 ; Moreland et Clark, 1998 ; Van den Berghe, 1998a ; Lundquist, 1997). Cette dimension revêt un intérêt indubitable dans la mesure où elle permet, d'une part, à chaque membre de l'EES de mieux comprendre ses responsabilités, et d'autre part, de faciliter l'intégration des nouveaux recrutés ainsi que la gestion des différents changements au niveau de l'organisation. Ainsi, en exigeant que les responsabilités et les autorités soient définies et communiquées au sein de l'EES, la norme ISO 9001 élimine toute incertitude auprès du personnel concernant le périmètre de leurs fonctions (Van den Berghe, 1998a).

1.1.2. L’implication du personnel et le développement d’une culture qualité au sein de l’EES

Dans le cadre d’une étude portant sur l’utilisation de la norme ISO 9001 au sein des EES européens, Van den Berghe (1998a) constate que cette certification améliore la conscience du personnel des enjeux d’amélioration de la qualité aussi bien en interne que vis-à-vis de tierces parties. Il précise également que le personnel devient « plus autocritique et plus constructif dans la recherche de l’amélioration de la performance » (Van den Berghe, 1998a :156). Dans ce sens, une étude faite par Moreland et Clark (1998) sur deux EES au Royaume-Uni²³ montre que la certification ISO 9001 a permis de sensibiliser le personnel sur l’impact de son travail sur l’EES en général et les clients internes en particulier.

Bevans-Gonzales et Nair (2004) suivent également cette voie en soulignant que la certification ISO 9001 permet une meilleure implication du personnel de l’EES. Cette implication se manifeste notamment dans la participation de chacun à l’atteinte des objectifs communs. Outre cela, les deux auteurs constatent que la démarche de certification développe une culture qualité qui offre au personnel l’opportunité d’améliorer les processus de l’EES.

Van den Berghe (1998a) note toutefois que l’amélioration de la culture qualité est moins importante chez le personnel académique (enseignants, formateurs...) par rapport au personnel non académique (personnel d’encadrement et des services généraux). Ce constat est confirmé par Rosly et Melissa Ng Lee Yen (2007) qui ont étudié la perception de la certification ISO 9001 par 150 employés dans quatre EES en Malaisie. Ces deux auteurs soulignent que le personnel académique a souvent une perception moins positive de la certification ISO 9001 par rapport au personnel non académique. Cela peut être dû, selon les auteurs, à la nature des responsabilités du personnel académique qui se trouve obligé de réaliser de nouvelles tâches administratives en plus du travail d’enseignement et souvent sans contrepartie financière.

²³ L’étude de Moreland et Clark (1998) porte sur trois cas, mais le troisième est une école primaire, c’est pourquoi nous n’avons pris en considération que les deux cas qui concernent l’enseignement supérieur.

1.1.3. L'amélioration du leadership²⁴

Suite à une étude réalisée auprès de neuf EES américains, Bevans-Gonzales et Nair (2004) soulignent que la certification ISO 9001 conduit à une amélioration du leadership. Ainsi, les participants à l'étude notent un passage du leadership «*top down*» à un style plus équilibré où les dirigeants sont plus conscients de l'importance de l'implication du personnel dans la prise de décision. D'autres chercheurs estiment, de leur côté, que la certification ISO 9001 conduit l'EES à identifier des objectifs stratégiques et plus réalistes (Ismail et coll., 2009 ; Singh et Sareen, 2006 ; Moreland et Clark, 1998).

1.1.4. La communication interne

Lundquist (1997) s'interroge sur les principaux effets de la certification ISO 9001 sur les EES. Il réalise une enquête par questionnaire portant sur 12 EES certifiés ISO 9001 dans quatre pays différents (l'Australie, le Royaume-Uni, la Nouvelle-Zélande et la Belgique). Il constate que les EES certifiés ont une meilleure communication interne qui concerne aussi bien les procédures de travail que les bonnes pratiques et les normes académiques. Dans ce sens, Van den Berghe (1998a) précise que la certification ISO 9001 permet de mieux communiquer avec les enseignants en les tenant informés des principaux changements concernant l'organisation de l'EES d'une part, et en leur permettant d'exprimer leurs besoins et leurs propositions d'amélioration d'autre part. Cela comble, selon l'auteur, une lacune importante qui réside dans le fait que, pour la plupart des EES non certifiés, les enseignants et les formateurs ont un faible niveau de communication avec les autres membres de l'établissement.

De leur côté, Moreland et Clark (1998) soulignent que la certification ISO 9001 facilite la communication interne grâce à deux facteurs principaux : les procédures deviennent plus claires et compréhensibles par tout le personnel de l'EES et la communication se fonde, après

²⁴ La norme ISO 9000 définit le leadership comme suit : «Les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme. Il convient qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer dans la réalisation des objectifs de l'organisme» (ISO 9000 version 2000 : v).

la certification, sur un langage normalisé qui permet de donner un sens commun aux différents éléments de l’organisation de l’EES.

En définitive, grâce au système de management de la qualité mis en place dans le cadre d’une certification ISO 9001, l’utilisation des normes académiques et des bonnes pratiques organisationnelles devient plus répandue au sein de l’EES (Ruzevicius et coll., 2007).

1.1.5. L’amélioration continue du fonctionnement de l’EES

Moreland et Clark (1998) notent que la certification ISO 9001 permet d’identifier plusieurs opportunités d’amélioration de la qualité de l’EES. Cette identification est essentiellement basée sur la mesure de la satisfaction des clients, notamment les anciens étudiants et leurs employeurs (Ruzevicius et coll., 2007). Quant à Van den Berghe (1998a), il considère que les audits internes, exigés par la norme ISO 9001, constituent le principal moyen pour détecter les non-conformités au niveau de l’organisation de l’EES, ce qui facilite un apprentissage fondé sur les actions d’amélioration visant à traiter les écarts constatés par les auditeurs.

Dans ce sens, les recherches investies en matière de liens entre la certification ISO 9001 et l’amélioration continue du fonctionnement des EES se focalisent globalement sur les quatre axes principaux suivants :

- La rationalisation de l’organisation et la réduction des coûts, notamment au niveau de l’approvisionnement de l’EES (Kiefer, 2003 ; Zuckerman, 2000 ; Van den Berghe, 1998a) ;
- L’amélioration de la qualité des réponses aux exigences de clients internes et externes (Rosly et Melissa Ng Lee Yen, 2007; Van den Berghe, 1998a) ;
- La réduction des réclamations et l’amélioration du traitement des non-conformités concernant le fonctionnement de l’EES (Rosly et Melissa Ng Lee Yen, 2007 ; Ruzevicius et coll., 2007) ;

- La mise en place du travail en équipe et l'amélioration de la coordination entre les départements de l'EES (Van den Berghe, 1998a et 1998b).

1.2. Les incidences externes

Nombre d'auteurs ont mis l'accent sur les incidences externes de la certification ISO 9001 pour les EES (Rosly et Melissa Ng Lee Yen, 2007 ; Singh et Sareen, 2006 ; Bevans-Gonzales et Nair, 2004 ; Kiefer, 2003 ; Zuckerman, 2000 ; Van den Berghe, 1998a et 1998b).

Selon Bevans-Gonzales et Nair (2004), la certification ISO 9001 améliore la crédibilité des EES vis-à-vis de leurs partenaires et facilite la communication avec eux. C'est le cas notamment des établissements qui assurent un enseignement destiné aux entreprises (formation professionnelle ou continue). En effet, un EES certifié ISO 9001 a un système de management et un vocabulaire proches de ceux utilisés au sein des entreprises, ce qui permettrait une communication plus efficace.

Dans ce sens, Kiefer (2003) précise que la certification ISO 9001 du district scolaire de Lancaster aux États-Unis lui a permis de répondre d'une manière plus réactive aux préoccupations des parents et de mieux communiquer avec la communauté de Lancaster. Conséquence, l'établissement a pu gagner en termes de crédibilité, au point d'avoir, à titre d'exemple, une augmentation de 5 millions de dollars au niveau de l'aide médicale aux étudiants indigents et de 7 millions de dollars au niveau des subventions publiques.

Van den Berghe (1998a), de son côté, note que l'EES certifié ISO 9001 gagne, en plus de l'amélioration de la crédibilité, la possibilité d'accéder aux grandes entreprises et d'augmenter la satisfaction aussi bien des étudiants que de leurs employeurs futurs.

En définitive, nous constatons que la certification ISO 9001 améliore d'une manière considérable l'image de l'EES, et par conséquent la confiance des parties prenantes, y compris les étudiants prospects (Singh et Sareen, 2006).

1.3. Les incidences académiques

Si la plupart des incidences organisationnelles et externes au niveau de l’enseignement supérieur sont presque identiques à celles constatées dans les autres secteurs d’activités (Van den Berghe, 1998a), il n’en demeure pas moins que la norme ISO 9001 reste un outil qui peut être adapté à l’enseignement supérieur et avoir, par conséquent, des incidences au niveau académique. Toutefois, ce type d’incidences est peu étudié dans la littérature vu le caractère générique des exigences de la norme ISO 9001 d’une part, et en considérant, d’autre part, que l’amélioration de l’organisation de l’EES se répercuterait automatiquement sur les résultats académiques (Bae, 2006).

Singh et Sareen (2006) ont mené une enquête par questionnaire auprès de 21 EES certifiés ISO 9001 en Inde. Ils constatent que l’infrastructure a été développée dans le cadre de la certification et que les enseignants ont pu améliorer la planification et la réalisation de leurs cours en fixant des objectifs pour chaque cours et en évaluant les résultats obtenus par rapport aux objectifs planifiés. Les auteurs notent aussi une satisfaction chez les enseignants grâce aux formations qui leur ont été assurées dans le cadre de la démarche de certification.

Van den Berghe (1998a), de son côté, souligne que la certification ISO 9001 permet aux EES de mettre en place une conception des spécifications liées aux programmes de formation, ce qui assure la cohérence des cours ainsi que leur conformité par rapport aux exigences préétablies.

Pour ce qui est des étudiants, plusieurs améliorations sont possibles grâce à la certification ISO 9001. D’abord, le taux de présence des étudiants augmente d’une manière considérable vu le suivi assuré dans le cadre de la mise en place du système de management de la qualité (Bae, 2006 ; Kiefer, 2003). Ensuite, étant donné que la norme ISO 9001 exige la mesure de la performance du système mis en place, les étudiants arrivent à donner leur point de vue concernant l’organisation de l’EES, voire même exiger des améliorations aussi bien au niveau pédagogique que matériel notamment pour ce qui est des installations et équipements (Singh et Sareen, 2006). Enfin, certaines recherches soulignent une amélioration des résultats des étudiants, notamment le taux de réussite, après l’obtention de la certification (Kiefer,

2003), mais ce constat est largement remis en cause comme nous allons le voir dans la partie consacrée aux incidences négatives de la certification ISO 9001.

Notons enfin que plusieurs recherches soulignent l'intérêt des audits internes, exigés par la norme ISO 9001, pour améliorer les activités académiques d'un EES. D'un côté, ils permettent de mesurer l'efficacité des processus d'enseignement supérieur par rapport aux objectifs fixés, d'un autre les résultats des audits internes facilitent l'identification des pistes d'amélioration, y compris au niveau de la réalisation des cours (Ismail et coll., 2009 ; Ruzevicius et coll., 2007 ; Zuckerman, 2000 ; Shutler et Crawford, 1998 ; Van den Berghe, 1998a).

Après cette incursion dans la littérature concernant les incidences positives de la certification ISO 9001 sur les EES, il convient maintenant d'examiner les incidences négatives.

2. Les incidences négatives de la certification ISO 9001 sur les EES

Si certaines recherches ont constaté des incidences positives de la certification ISO 9001 sur les EES, d'autres soulignent, au contraire, des incidences négatives et vont parfois jusqu'à la remise en cause de la pertinence de l'utilisation de la norme ISO 9001 dans l'enseignement supérieur. Nous esquisserons dans les lignes qui suivent les incidences négatives de la certification ISO 9001 sur l'organisation d'un EES (2.1) ainsi que les incompatibilités majeures entre les caractéristiques de cette certification et les particularités de l'enseignement supérieur (2.2).

2.1. Les incidences négatives de la certification ISO 9001 sur l'organisation des EES

Selon Bevans-Gonzales et Nair (2004), la mise en conformité de l'organisation de l'EES par rapport aux exigences de la norme ISO 9001 demande un temps de travail supplémentaire à l'ensemble du personnel, ce qui peut être au détriment des autres tâches nécessaires au bon fonctionnement de l'EES. Rosly et Melissa Ng Lee Yen (2007) suivent également cette voie en donnant l'exemple des enseignants qui se trouvent dans l'obligation d'assumer de nouvelles responsabilités, ce qui pose un double problème. D'un côté, les enseignants considèrent qu'ils doivent consacrer leur temps aux activités académiques et non pas aux activités souvent administratives dans le cadre de la certification ISO 9001. D'un autre côté, les enseignants trouvent injuste le fait d'assumer de nouvelles responsabilités sans aucune adaptation au niveau de leur rémunération.

De leur côté, Moreland et Clark (1998) soulignent que la certification ISO 9001 entraîne un développement de la bureaucratie. Ainsi, plusieurs documents sont élaborés, notamment des procédures, avec l'obligation pour tout le personnel, y compris les enseignants, de respecter les prescriptions de ces documents. Selon les auteurs, cela cause, entre autres, un écart considérable entre le travail réel des enseignants et les documents élaborés par le personnel administratif. La même conclusion est faite par Van den Berghe (1998a) et Moreland et Clark (1998). Selon ces derniers, une démarche qualité selon la norme ISO 9001

nécessite l'élaboration de plusieurs documents, notamment des procédures et des enregistrements, d'où le risque d'accroître la bureaucratie en se concentrant sur les documents au lieu de l'efficacité des processus de l'EES.

Une autre incidence négative de la certification ISO 9001 concerne le sentiment d'exclusion créé chez une partie du personnel de l'EES (Bevans-Gonzales et Nair, 2004; Moreland et Clark, 1998). En effet, certains membres de l'EES se trouvent dans l'obligation de respecter des procédures et des instructions élaborées par d'autres membres, ce qui donne naissance à un système rigide où tout le personnel est traité de la même manière. Il convient de noter que ce type de remarque est souvent donné par les enseignants qui jugent que les procédures administratives devraient constituer un support pour le bon fonctionnement des activités académiques au lieu de se transformer en une référence que les enseignants doivent respecter (Moreland et Clark, 1998). Ce constat est confirmé par les enseignants interviewés dans le cadre de l'étude de Bevans-Gonzales et Nair (2004). Ainsi, ces derniers notent que les enseignants des EES certifiés ISO 9001 jugent qu'ils ne sont pas assez impliqués dans la mise en place du système de management de la qualité. Ils réclament aussi le fait de ne pas avoir toujours accès aux informations concernant ce système.

2.2. La remise en cause de la pertinence de l'utilisation de la norme ISO 9001 dans l'enseignement supérieur

Au-delà du fait que la certification ISO 9001 ne permet pas d'augmenter la part de marché des EES (Van den Berghe, 1998a), nombre d'auteurs se posent la question sur la pertinence de l'utilisation de cette norme dans le domaine de l'enseignement supérieur (Bae, 2007, 2006 ; Bevans-Gonzales et Nair, 2004 ; Moreland et Clark, 1998).

Selon Bevans-Gonzales et Nair (2004), plusieurs membres des EES certifiés pensent que la certification ISO 9001 n'est pas applicable aux activités de l'enseignement supérieur, et ce vu la nature de ses exigences qui sont plus adaptées aux activités des entreprises industrielles. Par conséquent, les EES se trouvent confrontés à un problème d'interprétation des exigences de la norme ISO 9001, ce qui peut engendrer plusieurs controverses voire des résistances au sein de l'établissement (Van den Berghe, 1998b). Dans ce sens, Moreland et

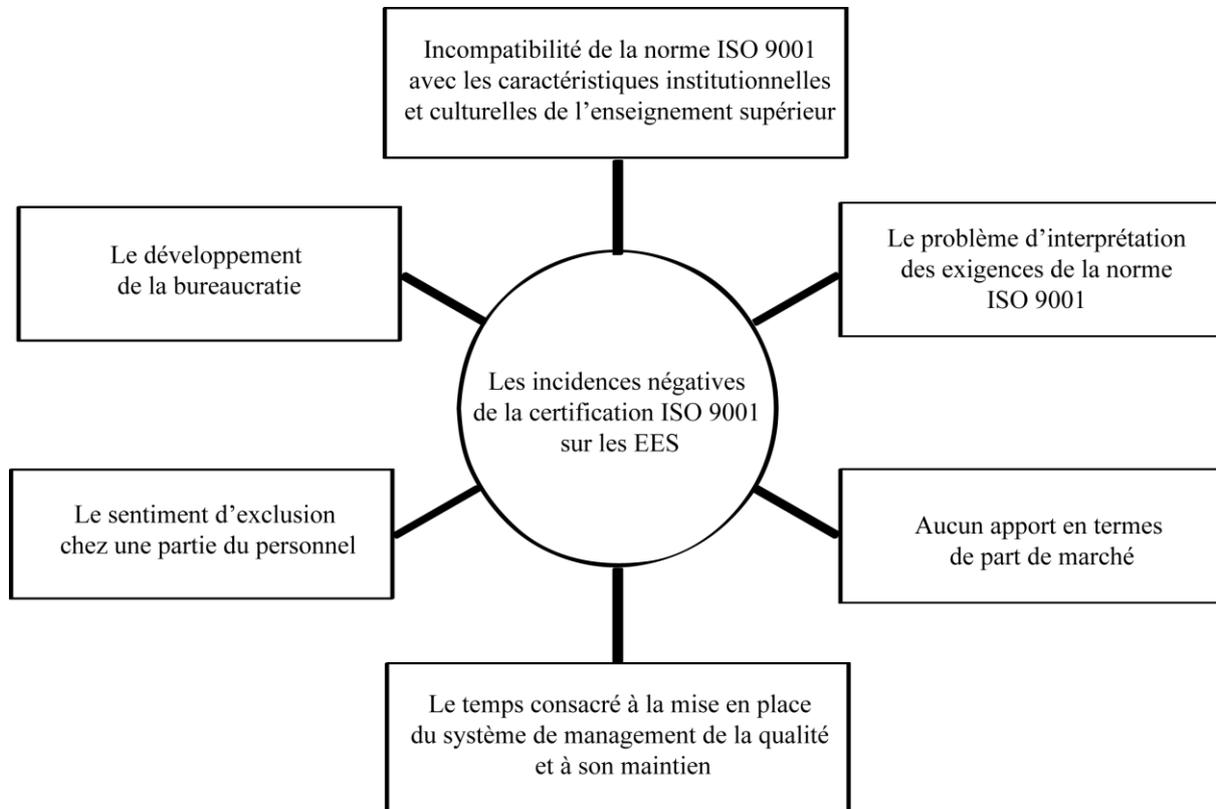
Clark (1998) considèrent que la certification conduit à une standardisation de la réalisation des activités de l’EES par rapport aux documents élaborés (procédures, enregistrements, etc.), ce qui peut être utile pour les activités administratives, mais pas pour les activités d’enseignement qui nécessitent, au contraire, une grande diversification et une amélioration permanente de la créativité.

De son côté, Bae (2006, 2007) se demande si la certification ISO 9001 conduit à une amélioration des réalisations des étudiants. Il réalise une étude portant sur une trentaine d’établissements d’enseignement supérieur certifiés ISO 9001 aux États-Unis. Il constate que malgré les améliorations au niveau de l’organisation des EES certifiés, il n’en demeure pas moins que les réalisations des étudiants, notamment en termes d’apprentissage et de taux de réussite, n’ont pas connu un changement significatif après la certification ISO 9001. Autrement dit, l’auteur conclut que la certification ISO 9001 n’a pas d’incidences sur les activités académiques des enseignants, qui constituent pourtant le facteur clé de l’apprentissage des étudiants. En tentant d’expliquer ce constat, l’auteur se base sur la théorie institutionnelle d’une part, et sur les travaux concernant la culture organisationnelle d’autre part.

Ainsi, à partir des travaux de Powell et DiMaggio (1991) concernant la théorie institutionnelle, Bae (2006, 2007) considère que la standardisation, qui constitue l’essence de la certification ISO 9001, est incompatible avec les caractéristiques fondamentales de l’enseignement supérieur, notamment « l’orientation valeurs, la diversité, la complexité et l’imprédictibilité » (Bae, 2007 : 14). Il est donc difficile de rédiger des procédures visant à standardiser le déroulement des cours et l’apprentissage des étudiants d’une manière générale. Pour ce qui est de la culture organisationnelle, l’auteur souligne que les enseignants auront du mal à s’approprier les pratiques exigées par la norme ISO 9001 qui est plus adaptée à la culture d’entreprise. Par conséquent, la certification ISO 9001 ne permettrait pas de changer le système des valeurs des membres des EES, notamment les enseignants, ce qui signifie que la qualité de l’apprentissage des étudiants ne changera pas après la certification.

Dans la figure ci-dessous, nous résumons les incidences négatives de la certification ISO 9001 sur les EES (figure 10) :

Figure 10- Les incidences négatives de la certification ISO 9001 sur les EES



À partir de cette synthèse, nous allons conclure cette section en dégagant les apports et les limites de la littérature consacrée aux incidences de la certification ISO 9001 sur l'enseignement supérieur.

3. Les apports et les limites de la littérature consacrée aux incidences de la certification ISO 9001 sur les EES

À partir de la revue des travaux consacrés aux incidences de la certification ISO 9001 sur les EES, nous traitons ici deux éléments qui ont une importance cruciale pour notre recherche : les résultats et les limites de la littérature. Les résultats de la littérature constitueront une base à partir de laquelle nous élaborerons des propositions théoriques qui serviront de guide pour notre partie empirique. Quant aux limites, elles constituent pour nous ce qui reste à faire, ou encore notre contribution à l’étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l’enseignement supérieur. Nous résumons dans le tableau ci-après les apports et les limites de la littérature étudiée (Tableau 8) :

Tableau 8- Apports et limites de la littérature consacrée aux incidences de la certification ISO 9001 sur les EES

APPORTS DE LA LITTÉRATURE	LIMITES DE LA LITTÉRATURE
Interprétation des exigences de la norme ISO 9001 dans le contexte de l'enseignement supérieur	Certaines études se contentent de déduire les incidences à partir des exigences de la norme sans collecter des données sur le terrain (citons à titre d'exemple les travaux de Shutler et Crawford, 1998)
Analyse des incidences de la certification au niveau organisationnel, académique, ainsi que vis-à-vis de l'environnement de l'EES	Peu d'études de cas réalisées. La plupart des travaux utilisent des enquêtes qui, malgré leur intérêt, ne permettent pas d'observer les incidences sur le terrain et demeurent largement influencées par la subjectivité des répondants
Mise en exergue des incompatibilités entre les principales exigences de la norme ISO 9001 et les spécificités de l'enseignement supérieur	La littérature est largement orientée vers l'assurance qualité qui constituait l'essence de la version 1994 de l'ISO 9001. Or, depuis la version 2000, l'ISO 9001 s'est orientée vers le management de la qualité. Nous avons constaté que même les recherches faites après la mise en place de la version 2000 continuent à donner des critiques qui concernent la version 94 (Rosly et Melissa Ng Lee Yen, 2007 ; Bevans-Gonzales et Nair,2004...)

<p>Étude de la perception de la certification ISO 9001 aussi bien par le personnel académique que par le personnel administratif</p>	<p>Les recherches réalisées ignorent le périmètre d'application de la certification ISO 9001, ce qui peut remettre en cause la fiabilité des résultats obtenus. En effet, un EES peut certifier la totalité de ses activités, comme il peut choisir de certifier uniquement une ou quelques activités (par exemple, les services administratifs ou la formation continue)</p>
<p>Les travaux analysés couvrent des types différents d'EES sur plusieurs pays (États-Unis, Union européenne, Malaisie, Turquie, etc.), ce qui permet une certaine généralisation des résultats</p>	<p>La plupart des recherches ne précisent pas, au préalable, les éléments sur lesquels elles étudient les incidences. À notre avis, afin d'étudier les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur, il faut déterminer d'abord les éléments sur lesquels l'étude sera faite. Autrement dit, il faut préciser les éléments de la qualité dans l'enseignement supérieur avant de commencer l'étude des incidences de la certification ISO 9001.</p>

Nous constatons ainsi un fort besoin d'investiguer plus profondément le terrain à la recherche des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur. Notre travail est ainsi destiné à combler, ne serait-ce que partiellement, les limites de la littérature à ce niveau. Il est donc temps de conclure ce premier chapitre.

Conclusion du chapitre I

L’objectif de ce premier chapitre était d’apporter un double éclairage sur la pratique et sur les incidences de la certification ISO 9001 dans l’enseignement supérieur. Ainsi, nous avons traité les concepts fondateurs, tels que les parties prenantes, la qualité des services, les processus et l’assurance qualité. Nous avons aussi discuté les traits les plus saillants de la mise en place de la certification ISO 9001 dans l’enseignement supérieur, tout en expliquant les principales différences par rapport aux autres référentiels utilisés par les EES. Enfin, nous avons terminé ce chapitre en analysant la littérature existante concernant les incidences positives et négatives de la certification ISO 9001 sur les EES.

Le premier constat que nous avons fait résidait dans le fait que la norme ISO 9001 est le seul référentiel utilisé dans l’enseignement supérieur sans qu’il soit initialement élaboré pour ce secteur, ce qui amène à une question centrale concernant les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l’enseignement supérieur. Après l’analyse de la littérature consacrée à ce sujet, nous nous sommes rendu compte que si les incidences positives sont plus citées dans les recherches effectuées, il n’en demeure pas moins que les incidences négatives sont d’une importance indubitable, car elles vont jusqu’à la remise en cause de l’utilisation de la norme ISO 9001 dans l’enseignement supérieur, en considérant que ce secteur a des particularités contradictoires avec l’essence de la certification ISO 9001, notamment en ce qui concerne la standardisation de l’organisation.

Au terme de ce chapitre, les limites de la littérature existante nous emmènent à focaliser notre recherche sur un point bien précis : les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l’enseignement supérieur, en précisant au préalable les éléments sur lesquels notre étude empirique sera réalisée. C’est dans ce sens que notre réflexion théorique sera poursuivie, au niveau du deuxième chapitre, par l’étude des dimensions principales de la qualité dans l’enseignement supérieur, ce qui constituerait le prisme au travers duquel la collecte et l’analyse des données seront faites.

**CHAPITRE II. DES APPROCHES DIFFÉRENTES
DE LA QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR**

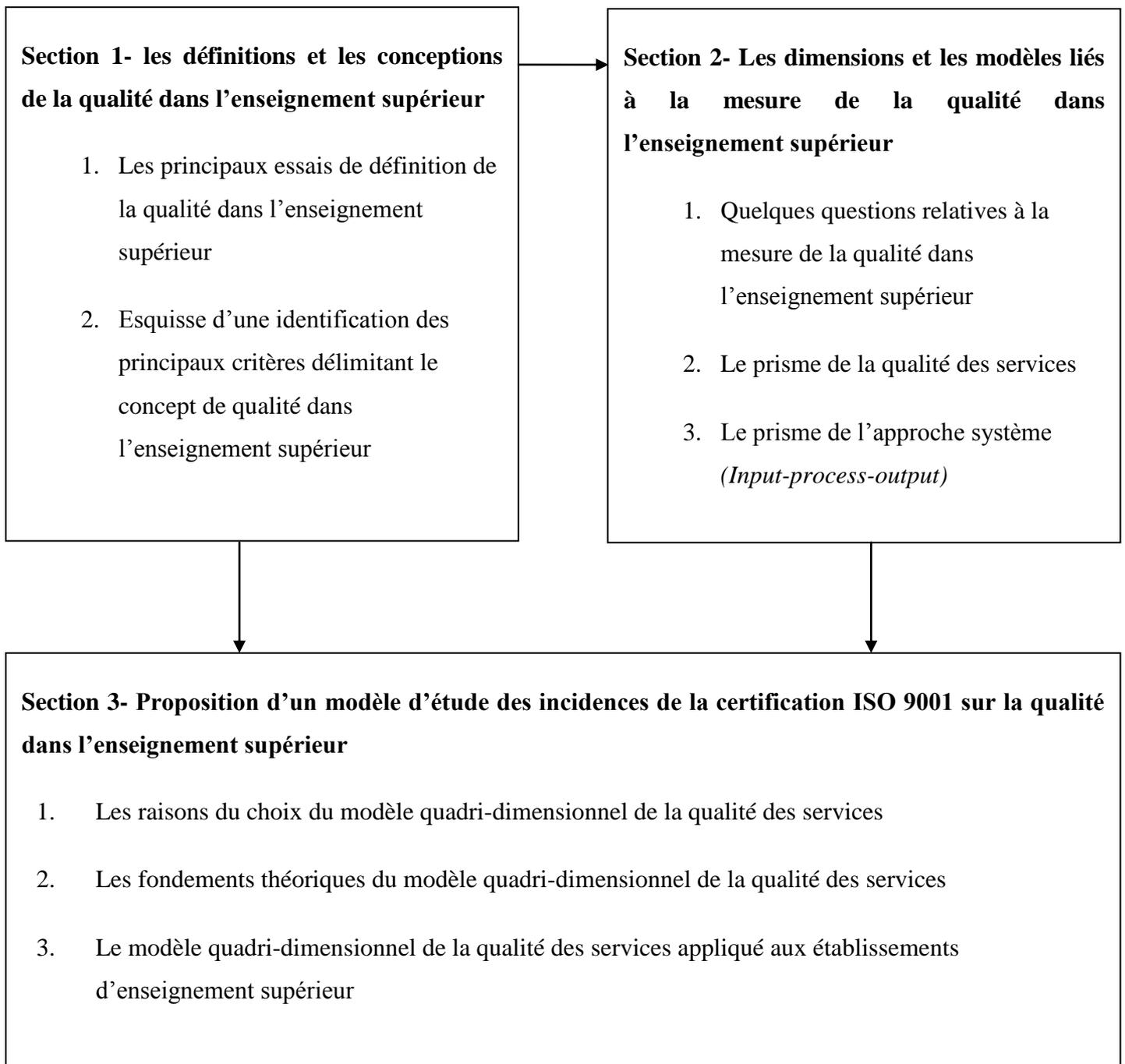
Introduction du chapitre II

Nous avons fait état dans le chapitre précédent des limites principales de la littérature consacrée aux incidences de la certification ISO 9001 sur les EES. Parmi ces limites, nous avons noté la nécessité de préciser les éléments de la qualité de l’enseignement supérieur sur lesquels l’étude des incidences de la certification ISO 9001 sera faite. C’est pourquoi nous tenons dans notre travail doctoral à éviter cette limite en précisant clairement les dimensions de la qualité de l’enseignement supérieur qui font l’objet de notre étude. Cependant, avant de préciser dans le chapitre suivant ces dimensions qui constituent le socle de notre cadre conceptuel, il était nécessaire de faire d’abord une incursion dans la littérature consacrée à la qualité dans l’enseignement supérieur.

L’objectif de ce chapitre est donc d’explorer les différentes approches de la qualité de l’enseignement supérieur et d’en assimiler les dimensions principales, ce qui permettrait de fixer notre cadre de recherche. Il convient toutefois de préciser d’ores et déjà que l’étude de la problématique de la mesure de la qualité de l’enseignement supérieur ne saurait ici être complète. Il n’est en effet pas possible d’examiner dans les quelques lignes qui vont suivre l’ensemble des questions y relatives. Le propos sera donc d’exposer les multiples dimensions de la qualité de l’enseignement supérieur qui rendent sa mesure de plus en plus complexe, ce qui nous permettrait de choisir les éléments qui feront partie de notre étude des incidences de la certification ISO 9001.

Ce deuxième chapitre se décompose en trois sections (cf. figure 11 ci-après). La première examine les conceptions fondamentales de la qualité dans l’enseignement supérieur. La deuxième identifie les prismes principaux au travers desquels ce concept a été appréhendé ainsi que les questions relatives à sa mesure. Enfin, la troisième section présente notre cadre de recherche en précisant aussi bien ses fondements que son application au contexte de l’enseignement supérieur.

Figure 11- plan du deuxième chapitre de la première partie



SECTION 1- LES DEFINITIONS ET LES CONCEPTIONS DE LA QUALITE DANS L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

La qualité dans l’enseignement supérieur est un concept complexe, à multiples facettes (Harvey et Green, 1993) et controversé (Cheng et Tam, 1997). La littérature reflète des conceptions différentes de la qualité dans l’enseignement supérieur ainsi qu’une focalisation sur ses caractéristiques, mais en donnant rarement une définition précise de ce concept. Au-delà des débats concernant la définition, l’analyse des travaux de recherche sur la qualité dans l’enseignement supérieur nous paraît nécessaire pour en étudier la question de la mesure, qui revêt un intérêt indubitable pour notre problématique. En effet, si les dimensions de la qualité dans l’enseignement supérieur ne sont pas clairement identifiées, il ne nous sera pas possible d’en étudier les incidences de la certification ISO 9001. Toutefois, s’il existe un manque de consensus sur la définition de la qualité dans l’enseignement supérieur (Harvey et Green, 1993), il ne l’est pas moins pour la question de sa mesure (Becket et Brookes, 2006). C’est pourquoi dans cette section, nous essayerons de comprendre les différentes conceptions de la qualité dans l’enseignement supérieur et de déceler les critères qui délimitent ce concept.

1. Les principaux essais de définition de la qualité dans l’enseignement supérieur

Les controverses sur le concept de la qualité dans l’enseignement supérieur ont engendré une prolifération au niveau des travaux de recherches, comme en atteste le nombre de définitions qui jalonnent la littérature. Toutefois, il s’agit plutôt d’essais de définition, car la plupart des travaux de recherche se focalisent sur une ou plusieurs facettes la qualité dans l’enseignement supérieur sans en appréhender la totalité. C’est pourquoi nous analyserons les caractéristiques de chaque essai de définition afin d’avoir une idée précise sur les éléments qui constituent la qualité dans l’enseignement supérieur. Ceci dit, il convient d’abord, dans un souci de clarté, de présenter une liste non exhaustive d’essais de définition issus des travaux de recherches menés jusqu’à présent (tableau 9). Notons que la plupart des travaux de recherche traitent les questions relatives à la qualité dans l’enseignement supérieur et non pas directement sa définition (Harvey et Green, 1993), ce qui nous emmène à tirer de chaque

travail de recherches les éléments de base définissant la qualité dans l’enseignement supérieur même en cas d’absence d’une définition explicite.

Tableau 9- Quelques éléments de définition de la qualité dans l’enseignement supérieur

Auteurs	Éléments de définition
Harvey et Green (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - La qualité dans l’enseignement supérieur est un concept relatif, d’une part par rapport aux différentes parties prenantes de l’EES et, d’autre part, par rapport aux critères permettant de le juger et de l’évaluer. Il s’agit donc d’un concept « difficile à cerner » (p. 11) ; - Les auteurs ne donnent pas une seule définition de la qualité dans l’enseignement supérieur, mais plutôt des perceptions des différentes parties prenantes (cf. figure 10).
Cheng (1995) <i>in</i> Cheng et Tam (1997)	<p>La qualité dans l’enseignement supérieur est « l’ensemble des éléments au niveau des entrées (<i>input</i>), des processus et des sorties (<i>output</i>) du système de l’enseignement qui offre des services qui satisfont entièrement les parties intéressées²⁵ stratégiques à la fois internes et externes en répondant à leurs attentes explicites et implicites » (p. 23).</p>
CEDFOP ²⁶ (2011)	<p>Le CEDEFOP distingue l’assurance qualité et la</p>

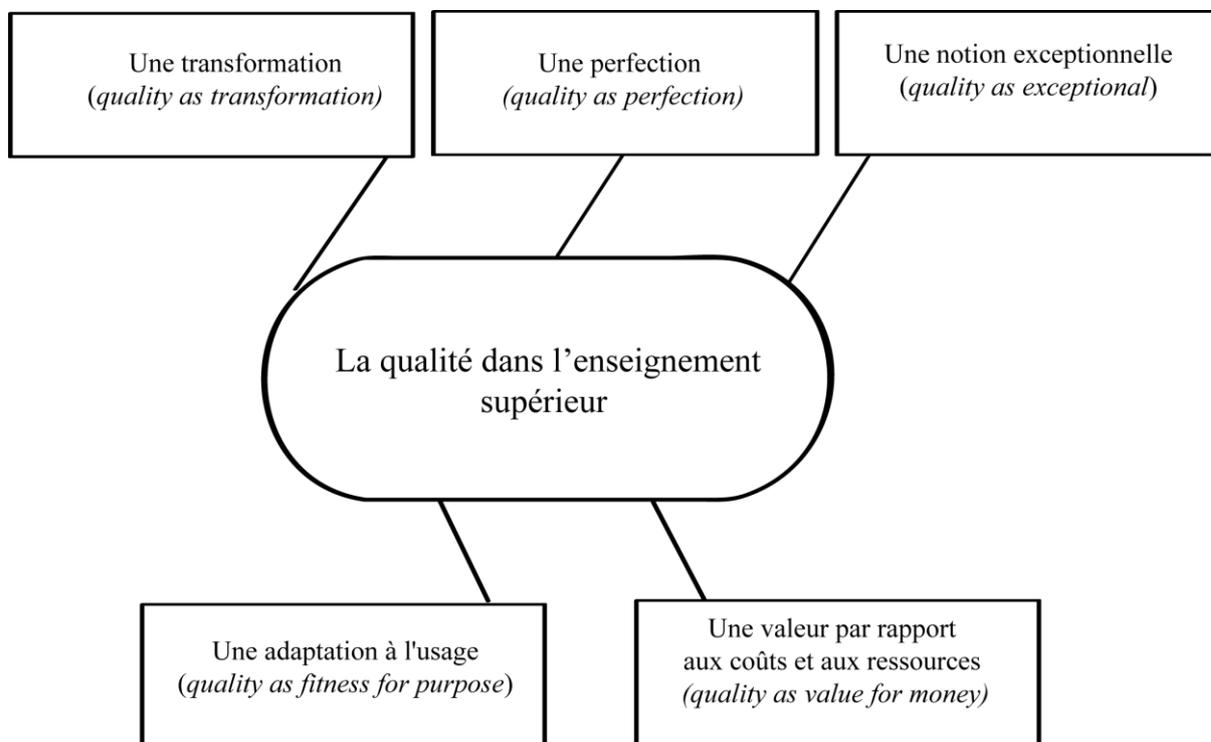
²⁵ *Constituencies* dans le texte original, mais nous avons jugé que la traduction « circonscription » ne reflète pas le sens souhaité par les auteurs.

²⁶ Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

	<p>gestion de la qualité dans l’enseignement ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - L’assurance qualité dans l’enseignement est définie ainsi : « Les activités (planification, mise en œuvre, évaluation, <i>reporting</i> et amélioration de la qualité) déployées pour assurer que l’enseignement et la formation (contenu des programmes, curricula, évaluation et validation des résultats d’apprentissage, etc.) répondent aux exigences de qualité des acteurs Concernés » (p. 85) ; - La gestion de la qualité dans l’enseignement est définie ainsi : «Le processus de maîtrise de niveau de performance dans l’enseignement et la formation à l’aide d’indicateurs de performance et de qualité, dans le cadre de l’autoévaluation ou d’une inspection extérieure » (p.91).
<p><i>The Quality Assurance Agency for Higher Education</i> (2012)</p>	<p>Dans une définition orientée étudiant, la qualité dans l’enseignement supérieur est liée à la manière selon laquelle l’EES soutient l’étudiant dans son apprentissage : l’enseignement, le soutien disponible pour les étudiants, l’évaluation et les ressources allouées. (p. 2).</p>

L’analyse de ces essais de définition révèle, à notre avis, que l’approche la plus synthétique est celle de Harvey et Green (1993) qui ont essayé d’étudier les perceptions de la qualité par les parties prenantes des EES, en considérant qu’il n’est pas possible de donner une seule définition de la qualité dans l’enseignement supérieur, mais plutôt des conceptualisations différentes d’une partie prenante à l’autre. Ainsi, cinq perceptions ont été identifiées (figure 12).

Figure 12- Les perceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur, adapté de Harvey et Green (1993)



L'analyse de ces différentes perceptions nous permettrait de mieux appréhender les éléments de définition de la qualité dans l'enseignement supérieur proposés par Harvey et Green (1993).

1.1. La qualité comme notion exceptionnelle (*quality as exceptional*)

Le caractère exceptionnel de la qualité est lié à trois aspects fondamentaux. D'abord, la notion de qualité est traditionnellement fondée sur la distinction et l'exclusivité, sans critères précis à évaluer, mais en considérant que l'enseignement supérieur est de qualité tant qu'il n'est pas accessible pour n'importe qui, ce qui correspond à une approche élitiste. Ensuite, la notion de qualité est liée à l'excellence en considérant que l'enseignement supérieur doit atteindre des résultats excellents pour améliorer sa qualité. Toutefois, on considère toujours que cette excellence n'est pas atteignable, mais peut être jugée par rapport à la réputation de l'EES. La qualité des résultats dépend dans ce cas de la qualité des facteurs utilisés

notamment en ce qui concerne le recrutement des enseignants, des étudiants et l'acquisition des ressources matérielles. Enfin, la notion de qualité peut aussi être considérée comme exceptionnelle par rapport à des critères précis. Cela signifie que la qualité dans l'enseignement supérieur sera évaluée par rapport à un référentiel. Ce dernier contient les exigences à respecter et, par conséquent, le niveau de la qualité dépend du degré de conformité aux critères du référentiel.

1.2. La qualité comme perfection (*quality as perfection*)

Cette approche de la qualité dans l'enseignement supérieur se focalise sur les processus et considère que les exigences en matière de qualité doivent être parfaitement satisfaites. La qualité n'est plus une notion exceptionnelle. Il s'agit d'assurer la conformité aux spécifications préétablies et mesurables au lieu de se concentrer sur la satisfaction des exigences des référentiels qui sont souvent élaborés par des parties externes. Dans le cadre d'une approche « zéro défaut » (Crosby, 1979 *in* Harvey et Green, 1993 : 16), la qualité est synonyme d'absence régulière de défauts fondée sur une approche privilégiant la prévention à l'inspection. Cela suppose l'instauration d'une culture qualité qui permet à chacun, au sein de l'EES, de connaître son rôle dans la prévention des défauts afin d'assurer la conformité aux spécifications.

1.3. La qualité comme adaptation à l'usage (*quality as fitness for purpose*)

Il s'agit d'une approche fonctionnelle qui considère que la qualité dans l'enseignement supérieur dépend essentiellement de son adaptation à sa raison d'être. Cette dernière peut être fondée soit sur les exigences des clients, soit sur la mission et les objectifs fixés par l'établissement lui-même. Dans le premier cas, la qualité dans l'enseignement supérieur sera évaluée par rapport à des spécifications formulées à partir des exigences des clients. Si cette vision correspond à un principe fondamental du management de la qualité, à savoir l'orientation client, il n'en demeure pas moins qu'elle pose plusieurs difficultés au niveau de l'enseignement supérieur. En effet, comme nous allons le voir dans la deuxième partie de la présente section, le concept de client dans ce secteur fait l'objet de plusieurs controverses, et même si l'on accepte le fait de considérer l'étudiant comme client de l'EES, ce dernier n'a

souvent pas tous les prérequis pour formuler des spécifications qui détermineront la qualité de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi Harvey et Green (1993) proposent de lier l'évaluation de la qualité à la réalisation de la mission et des objectifs définis par l'EES lui-même. Cela permet certes d'éviter les difficultés précitées concernant l'identification du client, mais pose un sérieux problème concernant l'impartialité de l'évaluation.

1.4. La qualité comme valeur par rapport aux coûts et aux ressources

(quality as value for money)

Contrairement aux approches précédentes, il s'agit ici de lier la qualité dans l'enseignement supérieur aux notions de responsabilité et d'efficacité. L'EES est responsable aussi bien vis-à-vis des organismes de financement que de ses clients. Afin d'assurer une utilisation optimale des ressources financières, les EES doivent faire preuve d'efficacité. Cette dernière est mesurée par des indicateurs, des audits et des évaluations. Pour ce qui est des clients, l'EES doit respecter une charte qui est souvent élaborée « pour, et non pas par les étudiants » (Harvey et Green, 1993 :26).

1.5. La qualité comme transformation *(quality as transformation)*

Selon cette perception, l'enseignement supérieur « n'est pas un service réalisé pour un client, mais plutôt un processus de transformation du participant, qu'il s'agisse d'étudiant ou de chercheur » (Harvey et Green, 1993 : 26). Ainsi, la qualité dans l'enseignement supérieur dépendra de la valeur ajoutée pour le participant en termes d'apprentissage et d'amélioration des connaissances et des compétences. Toutefois, cette approche considère que les participants ne sont pas des objets qui vont subir des transformations, mais des acteurs qui participent à leur propre formation, d'où l'importance de leur donner une partie du pouvoir de prise de décision au sein de l'EES. Par conséquent, les participants auront la possibilité d'évaluer leur formation et de donner des propositions, voire des critiques, concernant leur programme de formation. Si cette approche transformative de la qualité dans l'enseignement supérieur revêt un intérêt indubitable pour le développement personnel des étudiants, il n'en demeure pas moins qu'elle n'est pas toujours applicable, notamment lorsque les étudiants

n'ont pas les prérequis leur permettant d'être impliqués dans les décisions concernant le programme de formation.

2. Esquisse d'une identification des principaux critères délimitant le concept de qualité dans l'enseignement supérieur

L'existence d'une multitude d'essais de définition de la qualité dans l'enseignement supérieur ne doit pas empêcher la mise en place d'actions concrètes permettant de l'améliorer, et ce dans le cadre d'une approche pragmatique qui se focalise davantage sur les critères d'amélioration de la qualité que sur la problématique de sa définition (Harvey et Green, 1993). Dans ce sens, nous avons essayé, à partir de l'analyse des différentes conceptions présentées dans la littérature, d'agrèger les critères principaux qui permettent de délimiter le concept de qualité dans l'enseignement supérieur et d'en comprendre les particularités. En effet, certaines notions liées à la qualité qui ne posent pas de problèmes particuliers dans la plupart des autres secteurs d'activité font l'objet de plusieurs débats lorsqu'il s'agit de les appliquer dans le contexte de l'enseignement supérieur. Il s'agit notamment des notions de « client » et de « produit » dont nous présenterons les interprétations principales dans cette deuxième sous-section.

2.1. Les interprétations de la notion de « client »

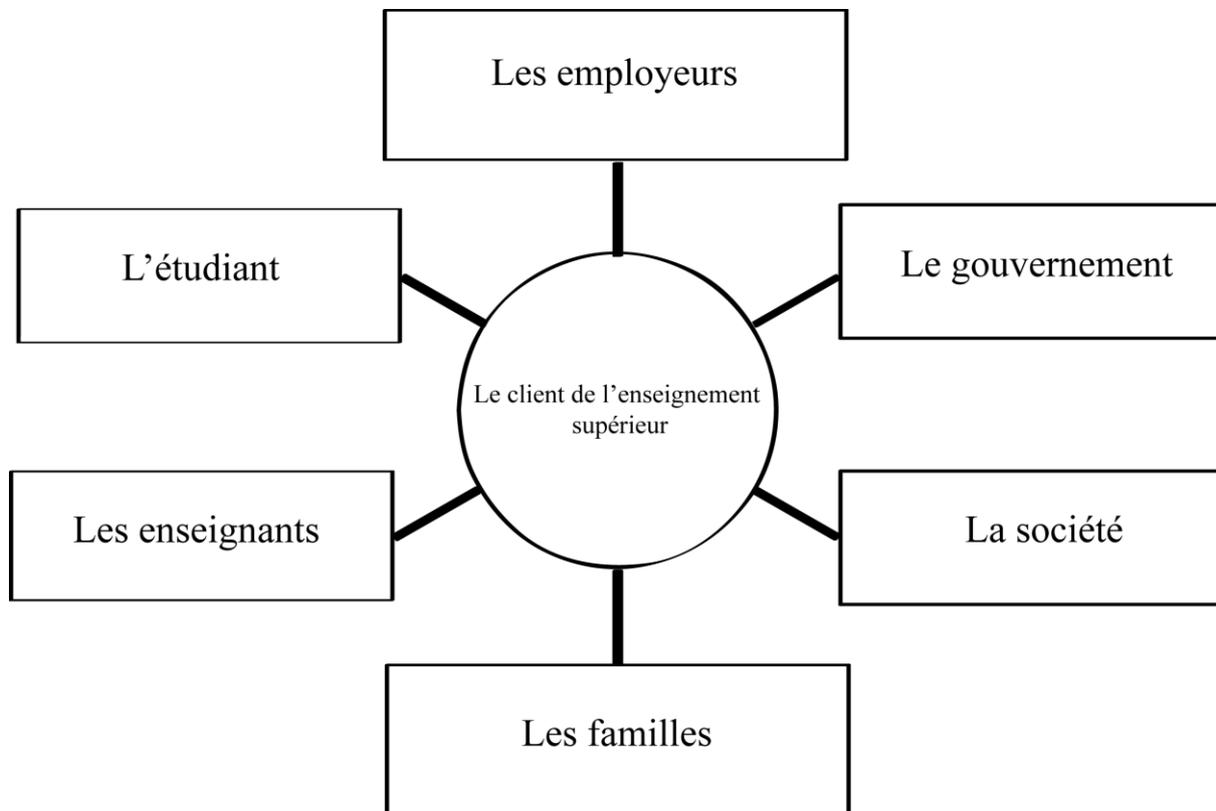
Comme nous l'avons souligné au niveau du premier chapitre, la satisfaction du client constitue l'essence de la certification ISO 9001. Ainsi, selon cette norme, le point de départ de toute démarche qualité, quel que soit le secteur, sera de déterminer le client de l'organisme afin d'identifier et de satisfaire ses exigences. Contrairement à la plupart des autres secteurs, l'identification du client de l'enseignement supérieur est une question délicate (Firdaus, 2006 ; Harvey et Green, 1993) qui a fait l'objet de débats animés par des conceptions différentes (Becket et Brookes, 2006). Harvey et Green (1993) notent que ces controverses sont dues à deux raisons principales. La première est liée au fait que l'étudiant paie rarement lui-même les services de l'EES même s'il en est l'utilisateur principal. En effet, les EES sont souvent payés par les gouvernements, les parents ou les entreprises (pour le cas de la formation continue). La seconde cause met en relief la consommation des services de l'EES par des parties prenantes autres que l'étudiant. Il s'agit notamment des employeurs qui

recrutent les étudiants, forment leurs employés et peuvent utiliser les résultats des recherches menées par les EES.

Owlia et Aspinwall (1996b) ont étudié la question de l'identification du client de l'EES dans le cadre d'une démarche qualité. Pour ce faire, ils ont mené une enquête par questionnaire auprès de 124 personnes, notamment des enseignants et des universitaires, en Europe, en Amérique du Nord, en Australie et en Inde. Les résultats montrent que les étudiants sont considérés comme les clients les plus importants de l'EES, suivis par les employeurs, le gouvernement et la société, les enseignants et les familles (cf. figure 13 ci-après). La même conclusion est faite par Thonhauser et Passmore (2006). En effet, suite à une enquête concernant la certification ISO 9001 au sein de 19 EES aux États-Unis et 11 en Angleterre, les résultats montrent que 84,2% des établissements américains et 72,7% des établissements anglais considèrent que l'étudiant constitue leur principal client. Dans ce sens, Chua (2004) estime que l'étudiant achète les services fournis par l'EES et peut donc, en tant que consommateur, avoir des exigences relatives à la qualité de ces services. Le *British Standards Institute* suit également cette voie en considérant que le client de l'EES est « tout étudiant, organisation publique ou organisme industriel achetant les services de l'institution » (Shutler et Crawford, 1998 : 4).

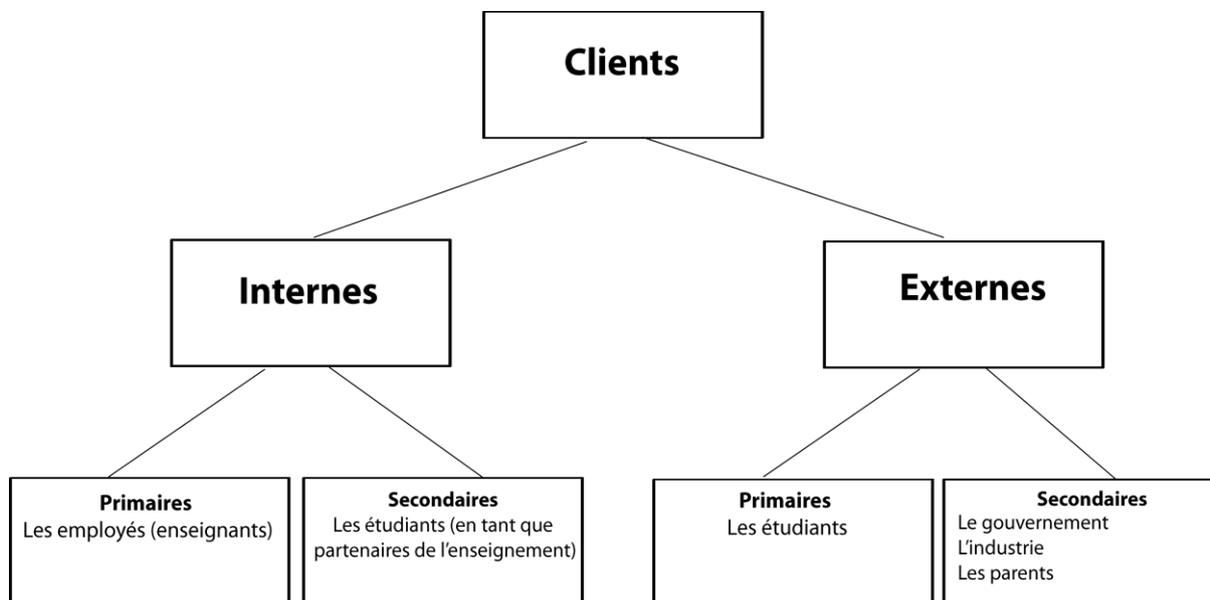
Johnson et Deem (2003) notent toutefois la résistance des enseignants à la considération de l'étudiant comme client. En effet, selon ces deux auteurs, ce statut implique la satisfaction des besoins des étudiants au niveau du management de l'EES, y compris en ce qui concerne l'élaboration des programmes de formation et le déroulement des études, ce qui risque d'être en contradiction avec les valeurs fondamentales de l'enseignement supérieur. En outre, les étudiants ne sont pas capables, durant leur parcours d'apprentissage, de formuler des exigences liées au déroulement et au contenu des cours, car ce n'est qu'à long terme qu'ils vont percevoir les points forts et les points faibles de l'enseignement qu'ils ont reçu (Shoba, 2007).

Figure 13- Le client de l'enseignement supérieur, inspiré des travaux de Owlia et Aspinwall (1996b)



De leur côté, Kanji et Tambi (1999) estiment que les clients de l'enseignement supérieur peuvent être classifiés selon deux critères principaux. Le premier est relatif à leur localisation, ce qui permet de distinguer les clients internes et externes. Selon ce critère, les enseignants et les employés de l'EES sont considérés comme des clients internes alors que les parents, les employeurs et le gouvernement sont des clients externes. Pour ce qui est des étudiants, les deux auteurs considèrent qu'ils sont des clients aussi bien internes qu'externes. Le second critère est lié à la fréquence des interactions des clients avec l'EES, ce qui permet de distinguer les clients primaires et secondaires. La figure ci-après résume la classification des clients de l'enseignement supérieur suivant la combinaison de ces deux critères (figure 14).

Figure 14- La classification des clients de l'enseignement supérieur selon Kanji et Tambi (1999 :131)



Pour leur part, Srikanthan et Dalrymple (2002) considèrent que l'étudiant a un double statut : il est client vis-à-vis des services administratifs de l'EES et participant au niveau des processus pédagogiques. Cela peut expliquer le fait que plusieurs EES choisissent de mettre en place un système de management de la qualité auprès de leurs services administratifs uniquement.

En définitive, l'identification du client de l'EES est une question primordiale qui détermine l'essentiel du déroulement de la démarche qualité. L'une des difficultés majeures sera de concilier les exigences des différents clients tout en maintenant la cohérence du système de management de la qualité.

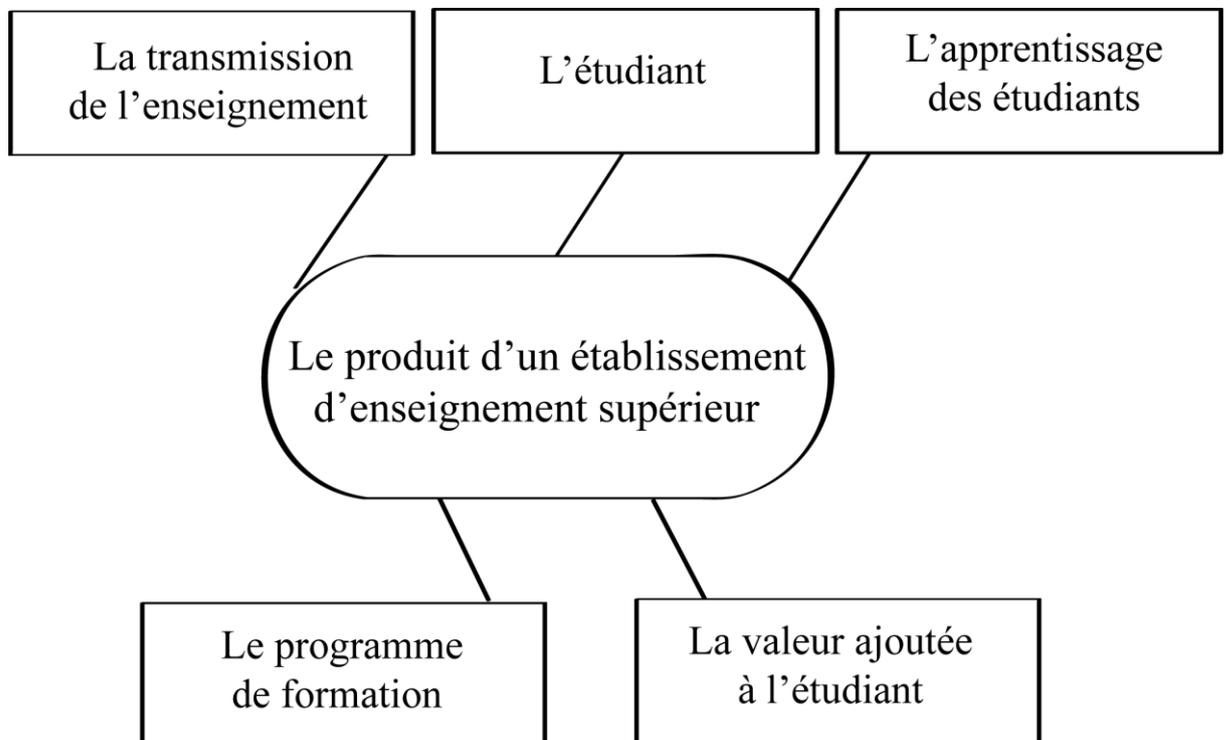
2.2. Les interprétations de la notion de « produit »

Selon Harvey (1995), il n'est pas possible de discerner le produit final de l'enseignement supérieur, car le processus de l'enseignement continue à donner ses effets, même après la fin du parcours de l'étudiant. Par conséquent, des interprétations différentes

ont émergé lors de la mise en place de démarches qualité au sein des EES. À titre d'illustration, les résultats de l'enquête susmentionnée de Thonhauser et Passmore (2006) montrent que 63,2% des établissements américains considèrent que le programme de formation constitue le produit de l'EES, tandis que pour 36,8% il s'agit de la transmission de l'enseignement. Pour leur part, 45,5% des établissements anglais estiment que leur produit est la valeur ajoutée à l'étudiant, alors que 27,3% considèrent qu'il s'agit des étudiants. Il convient de signaler que cette dernière conception est largement critiquée, car elle réduit le rôle de l'enseignement supérieur à la satisfaction des employeurs en leur offrant un produit, en l'occurrence des diplômés, adapté à leurs besoins en termes de compétences, en négligeant l'indépendance académique et le développement d'un esprit critique chez les étudiants (Shoba, 2007).

De leur côté, Shutler et Crawford (1998) se réfèrent à la définition du *British Standards Institute* qui considère que le produit de l'enseignement supérieur est l'apprentissage des étudiants, ce qui englobe « l'amélioration des compétences, des connaissances, de la compréhension ou du développement personnel de l'étudiant résultant de l'expérience d'apprentissage » (Shutler et Crawford, 1998 : 4). Si cette conception permet de se focaliser sur l'essence de l'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins qu'elle comporte un inconvénient majeur en considérant que l'EES doit modifier le programme des cours en fonction de ce que « les étudiants veulent apprendre » (Shutler et Crawford 1998 : 9).

Figure 15- Les interprétations de la notion de produit dans l'enseignement supérieur, inspiré des travaux de Becket et Brookes (2008), Shoba (2007), Thonhauser et Passmore (2006) et Shutler et Crawford (1998).



Ce qui ressort avec certitude de ce qui précède, c'est que la qualité dans l'enseignement supérieur est perçue différemment d'une partie prenante à l'autre. C'est pourquoi la détermination des dimensions à mesurer requiert une compréhension des modèles principaux qui ont tenté d'évaluer la qualité dans l'enseignement supérieur. Nous allons, dans la section suivante, étudier ces différents modèles.

SECTION 2- LES DIMENSIONS ET LES MODELES LIES A LA MESURE DE LA QUALITE DANS L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

La question de l’amélioration de la qualité dans l’enseignement supérieur est étroitement liée à celle de sa mesure. Vu les perceptions différentes par les parties prenantes dont nous avons déjà fait état dans la section précédente, la mesure de la qualité dans l’enseignement supérieur est une tâche difficile (Becket et Brookes, 2006). En effet, l’enjeu est d’élaborer un cadre permettant de refléter les attentes des différentes parties prenantes. Ainsi, plusieurs approches sont présentes au niveau de la littérature. Chacune est fondée sur un modèle représentant quelques dimensions de la qualité dans l’enseignement supérieur, mais souvent sans donner une vue synthétique des dimensions à mesurer (Becket et Brookes, 2008). La revue de la littérature montre que la qualité des services et l’approche système constituent les deux prismes principaux utilisés. C’est pourquoi nous les analyserons successivement dans la présente section après avoir mis en exergue quelques difficultés relatives à la mesure de la qualité dans l’enseignement supérieur.

1. Quelques difficultés relatives à la mesure de la qualité dans l’enseignement supérieur

Qu’ils soient spécifiquement développés pour l’enseignement supérieur ou empruntés à d’autres secteurs d’activités, les modèles de management de la qualité utilisés pour mesurer la qualité dans l’enseignement supérieur se heurtent à plusieurs difficultés (Becket et Brookes, 2008 ; Shoba, 2007).

Selon Becket et Brookes (2006), ces difficultés sont liées à trois questions primordiales qui se posent concernant la mesure de la qualité dans l’enseignement supérieur : qui mesure ? Qu’est-ce qui est mesuré et comment la mesure est-elle faite ?

Au niveau de la première question, les auteurs constatent que la plupart des démarches qualité sont fondées sur des informations issues de sources internes. Ils soulignent ainsi l’intérêt d’impliquer des parties externes telles que les employeurs et les diplômés dans la mesure de la qualité dans l’enseignement supérieur. Cependant, il convient de signaler que

l’EES doit tenir compte des divergences entre les différentes parties prenantes (Becket et Brookes, 2008).

Pour ce qui est de l’objet de la mesure, Becket et Brookes (2006) notent que les trois éléments du système de l’enseignement supérieur (*Input-Process-Output*) sont couverts par la plupart des modèles de mesure de la qualité dans l’enseignement supérieur. Les éléments de sortie (*output*) sont plus faciles à mesurer vu leur nature. Selon les auteurs, peu de travaux s’intéressent à la mesure de la qualité en tant que transformation malgré l’intérêt de cette approche pour connaître la valeur ajoutée de l’enseignement supérieur.

S’agissant de la méthode adoptée pour la mesure, Becket et Brookes (2006) soulignent que des données quantitatives et qualitatives sont utilisées, avec une dominance des données quantitatives. Les auteurs recommandent d’accorder plus d’importance aux données qualitatives, car elles permettent de mieux identifier des pistes d’amélioration.

Pour leur part, Owlia et Aspinwall (1996b) considèrent que la difficulté de la mesure de la qualité dans l’enseignement supérieur est essentiellement liée à l’intangibilité et la complexité des résultats de l’enseignement. Dans ce sens, les deux auteurs soulignent le caractère dynamique et interactif de ce secteur, notamment en ce qui concerne les étudiants qui peuvent être considérés à la fois comme clients, matière première, fournisseurs, coproducteurs ou produits de l’EES.

En raison de l’ensemble de ces difficultés, la plupart des modèles évaluent la qualité des services administratifs de l’EES, qui peuvent être assimilés à un organisme de service, au lieu de se focaliser sur la qualité de l’enseignement (Becket et Brookes, 2008 ; Owlia et Aspinwall, 1996b).

2. Le prisme de l’approche de la qualité des services

La littérature montre que les travaux sur la qualité des services ont une importance considérable au niveau de l’étude de la qualité dans l’enseignement supérieur (Ho et Wearn, 1996 ; Becket et Brookes, 2006 ; Owlia et Aspinwall, 1996b ; Becket et Brookes, 2008 ; Firdaus, 2006; Chua, 2004; Quinn et coll., 2009...).

Si l'enseignement supérieur est, par définition, un service, l'application des modèles de la qualité des services dans ce secteur doit tenir compte de la différence entre les services administratifs de l'EES et ceux liés aux activités académiques (Quinn et coll., 2009). En effet, si les premiers ont plusieurs points communs avec les entreprises des services, les seconds ont plusieurs particularités, ce qui rend difficile l'application des modèles de la qualité des services à toutes les activités d'un EES, car ces modèles ont été élaborés essentiellement pour des entreprises de services (banques, assurances, etc.). C'est pourquoi certains chercheurs ont développé des modèles adaptés à l'enseignement supérieur afin de pallier les insuffisances liées à l'utilisation des modèles de la qualité des services empruntés au monde d'entreprises.

2.1. Les modèles génériques de la qualité des services

Parmi les modèles de qualité des services, celui développé par Parasuraman et coll. (1988) est le plus utilisé dans l'enseignement supérieur, comme en attestent de nombreux travaux de recherche qui jalonnent la littérature (Hill, 1995 ; Ho et Wearn, 1996 ; Oldfield et Baron, 2000 ; Chua, 2004 ; Firdaus, 2006 ; Barnes, 2007 ; Vaniarajan et Vijayadurai, 2010...).

Il s'agit d'un outil de mesure, nommé SERVQUAL, qui permet d'évaluer la perception de la qualité des services par les clients en se focalisant sur cinq dimensions liées à leurs attentes, à savoir les éléments tangibles (équipements, installations, etc.), la fiabilité du service (l'aptitude du personnel à satisfaire les exigences du client), la serviabilité (la bonne volonté du personnel), l'assurance (la confiance inspirée par le personnel) et l'empathie (la capacité du personnel à se mettre à la place du client et à comprendre ses exigences). En cas d'écart entre les perceptions des clients et leurs attentes au niveau de l'une des cinq dimensions, cela signifie que des actions doivent être mises en place afin d'améliorer la perception de la qualité des services par les clients.

S'agissant de l'application du SERVQUAL dans l'enseignement supérieur, Chua (2004) considère que ce modèle permet de mesurer les écarts entre les attentes et les perceptions des étudiants, des parents, des enseignants et des employeurs concernant la qualité des services de l'EES. Le tableau ci-après précise les éléments nécessaires pour l'application du modèle SERVQUAL dans l'enseignement supérieur (tableau 10).

Tableau 10- L’application des dimensions du modèle SERVQUAL à l’enseignement supérieur, adapté de Chua (2004)

Dimensions du SERVQUAL	Définition	Description de l’application dans l’enseignement supérieur
Les éléments tangibles	L’apparence des installations, des équipements, du personnel et du matériel de communication de l’EES.	<ul style="list-style-type: none"> - Les équipements de l’EES sont modernes (de point de vue technologique) ; - L’apparence des bureaux de l’EES est professionnelle ; - Les personnels de l’EES, y compris les enseignants, s’habillent élégamment ; - Le matériel de l’EES permet une communication claire et efficace.
La fiabilité	La capacité de l’EES de réaliser les services promis d’une manière sûre et précise.	<ul style="list-style-type: none"> - Les parties prenantes peuvent compter sur les promesses de l’EES ; - L’EES donne la priorité au traitement des demandes des parties prenantes ; - L’EES accomplit ses engagements ; - Les informations fournies par l’EES sont exemptes d’erreur.

<p>La serviabilité</p>	<p>La volonté de l’EES d’aider les étudiants et de fournir un service prompt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le personnel de l’EES est toujours disposé à aider les étudiants et précise les échéances de traitement des demandes ; - Les services fournis par le personnel sont rapides.
<p>L’assurance</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Le comportement des enseignants et du personnel de l’EES inspire confiance ; - La politesse ; - La sécurité des informations, notamment en termes de confidentialité.
<p>L’empathie</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Le personnel de l’EES et les enseignants sont bien informés lorsqu’ils répondent aux questions des étudiants ; - L’importance accordée aux demandes des étudiants ; - Les horaires d’ouverture des services de l’EES tiennent compte des contraintes des étudiants.

Pareillement, Ho et Wearn (1996) estiment que le modèle SERVQUAL peut être utilisé afin de mesurer la perception de la qualité des services de l’EES par les différentes parties prenantes. Selon les auteurs, cette mesure se fait par rapport aux plans d’enseignement et

d'apprentissage qui précisent les différentes caractéristiques des modules enseignés (durée, objectifs, modalités d'évaluation, etc.). Le SERVQUAL permet ainsi de connaître les pistes d'amélioration grâce aux écarts détectés entre les attentes et les perceptions des parties prenantes de l'EES (Barnes, 2007).

De leur côté, Quinn et coll. (2009) soulignent que la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur en utilisant le SERVQUAL n'est pas toujours fiable. En effet, du moment où ce modèle est fondé sur la notion d'écart entre les attentes des clients et leurs perceptions, il est probable de considérer que la qualité des services a été améliorée parce que ledit écart a été réduit. Or, l'écart peut être réduit dans deux cas : le premier est lié à l'amélioration de la perception de la qualité des services par les clients de l'EES ; le second peut résulter tout simplement d'une diminution des attentes des clients. Dans ce dernier cas, même si l'écart est réduit, la qualité dans l'enseignement supérieur n'est pas forcément améliorée.

Pour sa part, Barnes (2007) constate que la plupart des recherches qui ont utilisé le SERVQUAL dans l'enseignement supérieur s'intéressaient aux attentes et aux perceptions des étudiants. Or, ces derniers n'ont pas encore une expérience suffisante pour évaluer la qualité des services de l'établissement. C'est pourquoi l'auteur préconise d'étudier la perception des diplômés.

Il ressort de ce qui précède que malgré les critiques adressées au SERVQUAL, son apport à l'étude de la qualité dans l'enseignement supérieur est remarquable dans la mesure où il fournit des dimensions précises à étudier et permet d'orienter les actions d'amélioration.

2.2. Les modèles propres à l'enseignement supérieur

Firdaus (2006) considère qu'il ne suffit pas d'adapter des modèles génériques de la qualité des services, tels que le SERVQUAL, pour mesurer la qualité dans l'enseignement supérieur et qu'il faut mettre en place des outils de mesure conçus exclusivement pour ce secteur. Pour ce faire, l'auteur propose un outil nommé HEdPERF (*Higher Education PERFORMANCE-only*) qui permet de mesurer « les dimensions authentiques de la qualité des services dans le secteur de l'enseignement supérieur » (Firdaus, 2006 : 569). L'idée directrice

de ce modèle consiste à lier la mesure de la qualité dans l’enseignement supérieur à l’expérience vécue par l’étudiant d’une part, et à ne pas négliger les aspects non académiques de cette expérience d’autre part. Ainsi, le HEdPERF aide l’EES à évaluer la perception de sa qualité des services par les étudiants, considérés par l’auteur comme étant les clients principaux, afin de déterminer les points à améliorer. Ce modèle se compose de six dimensions, à savoir les aspects académiques, les aspects non académiques, la réputation, l’accès (essentiellement la facilité de contact), les programmes de formation et la compréhension. Le tableau ci-après résume ces dimensions (tableau 11).

Tableau 11- Les six dimensions de l’outil HEdPERF, adapté de Firdaus (2006)

Dimension	Description
Les aspects non académiques	Les tâches effectuées par le personnel non enseignant ainsi que tous les éléments nécessaires pour le bon déroulement des études (les équipements et les installations, le traitement des demandes et des réclamations des étudiants, etc.).
Les aspects académiques	Les responsabilités des enseignants en termes de formation et de communication avec les étudiants.
La réputation	L’importance pour l’EES de projeter une image professionnelle.
L’accès	La facilité de contact avec l’EES, la disponibilité du personnel, l’accès aux informations, la commodité, etc.
Les programmes de formation	La réputation des programmes, la diversité du contenu et la flexibilité du cursus.
La compréhension	La compréhension des besoins des étudiants en termes d’orientation, de conseil, de santé, etc.

Suite à une enquête menée auprès de 409 étudiants appartenant à six EES en Malaisie, Firdaus (2006) note que la dimension « accès » est la plus importante au niveau de la perception de la qualité des services par les étudiants. C’est pourquoi l’auteur recommande

aux EES de concentrer leurs efforts et leurs ressources sur l’amélioration de cette dimension. Toutefois, il note qu’il s’agit uniquement d’un ordre de priorité et que les autres dimensions ne doivent pas être négligées. Il convient de signaler que le modèle HEdPERF comporte une limite majeure qui réside dans le fait de ne pas tenir compte des autres parties prenantes de l’enseignement supérieur (les entreprises, l’État, les familles, etc.).

Il convient de souligner qu’une étude comparative de cinq modèles de mesure de la qualité des services dans l’enseignement supérieur, faite par Brochado (2009), a conclu que l’outil HEdPERF est plus performant que le SERVQUAL en termes de fiabilité de la mesure.

Pareillement, Owlia et Aspinwall (1996a) ont considéré que les particularités de l’enseignement supérieur ne permettent pas de se contenter de l’application des modèles génériques de la qualité des services. C’est pourquoi ils ont élaboré un modèle fondé sur deux éléments principaux. D’une part, les travaux consacrés à la qualité dans l’enseignement supérieur. D’autre part, l’interprétation des dimensions issues des travaux sur la qualité de l’industrie, des logiciels et des services. Suite à cette analyse, Owlia et Aspinwall (1996a) proposent six dimensions qui permettent de mesurer la perception de la qualité par les parties prenantes de l’enseignement supérieur (cf. tableau 12 ci-après).

Tableau 12- Les dimensions de la qualité dans l’enseignement supérieur (Owlia et Aspinwall, 1996a : 19)

Dimensions	Caractéristiques
Les éléments tangibles	<ul style="list-style-type: none"> - Des équipements et des installations suffisants ; - Des équipements et des installations modernes ; - La facilité d’accès ; - Un environnement visuellement attrayant ; - Les services de soutien (hébergement, sport, etc.).

La compétence	<ul style="list-style-type: none">- Un personnel académique suffisant ;- Les connaissances théoriques, les qualifications ;- Les connaissances pratiques ;- La mise à jour ;- L'expertise pédagogique, la communication.
L'attitude	<ul style="list-style-type: none">- La compréhension des besoins des étudiants ;- La volonté d'aide ;- La disponibilité des orientations et des conseils ;- Une attention personnalisée ;- L'émotion, la courtoisie.
Le contenu	<ul style="list-style-type: none">- La pertinence des programmes d'études pour les emplois futurs des étudiants ;- L'efficacité ;- Le contenant des connaissances de base et des compétences ;- La complétude, l'utilisation d'ordinateur ;- Les aptitudes à la communication et au travail en équipe ;- La flexibilité et le caractère interdisciplinaire des connaissances.

<p>La prestation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L’efficacité des présentations ; - La démarche, la ponctualité ; - La cohérence ; - L’équité des examens ; - Les réactions des étudiants ; - L’encouragement des étudiants.
<p>La fiabilité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le sérieux ; - La validité des décisions ; - Le respect des promesses et la réalisation des objectifs ; - Le traitement des réclamations, la résolution des problèmes.

Contrairement à Firdaus (2006) qui lie la qualité dans l’enseignement supérieur à la seule perception des étudiants, Owlia et Aspinwall (1996a) s’intéressent à l’ensemble des parties prenantes de l’enseignement supérieur, à savoir les étudiants, les employeurs, le personnel de l’EES, le gouvernement et les familles. Toutefois, les auteurs précisent que les dimensions de la qualité dans l’enseignement supérieur n’ont pas la même importance pour toutes les parties prenantes. Par exemple, les enseignants et les employeurs n’ont pas le même niveau de contact avec le processus de l’enseignement supérieur. En effet, tandis que les premiers s’intéressent aux équipements, aux compétences, au contenu des cours et à la crédibilité de leur établissement, les seconds se focalisent davantage sur les résultats du processus de l’enseignement supérieur, à savoir les diplômés et leurs compétences.

En 1998, les deux auteurs ont réalisé une enquête auprès de 40 enseignants, 54 employeurs et 205 étudiants au Royaume-Uni afin de valider empiriquement les dimensions

de leur modèle. Suite à cette enquête, Owlia et Aspinwall (1998) ont révisé leur modèle en restructurant les dimensions et en supprimant des éléments qui ont été jugés peu importants par les répondants. Ainsi, le modèle révisé ne comporte que quatre dimensions et se focalise sur les aspects académiques (cf. tableau 13 ci-après).

Tableau 13- Modèle révisé des dimensions de la qualité dans l’enseignement supérieur (Owlia et Aspinwall, 1998 : 517)

Dimensions	Caractéristiques
Les ressources académiques	<ul style="list-style-type: none"> - Les équipements académiques sont suffisants (p. ex. les laboratoires, les ateliers) ; - La facilité d’accès aux équipements ; - Le degré de la modernité de l’apparence des équipements ; - La facilité d’accès aux sources d’information (p. ex. les livres, les journaux, les logiciels, les réseaux) ; - Le personnel académique est suffisant.
La compétence	<ul style="list-style-type: none"> - Les connaissances théoriques du personnel académique sont pertinentes ; - Les connaissances pratiques du personnel académique sont pertinentes ; - Le niveau de mise à jour du personnel académique dans leurs domaines ; - L’expertise du personnel académique en pédagogie et en communication.
L’attitude	<ul style="list-style-type: none"> - Le niveau de compréhension des besoins des étudiants par le personnel académique ; - Le degré de la bonne volonté du personnel académique pour aider [les étudiants] ; - La disponibilité du personnel académique pour l’orientation et le conseil ; - Le degré de la personnalisation de l’attention accordée par le personnel académique.

Le contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Le degré de la présence des connaissances et des compétences primaires dans les programmes ; - Le degré de la présence des connaissances et des compétences complémentaires dans les programmes ; - Le niveau d’apprentissage des compétences en communication par les étudiants ; - Le niveau d’apprentissage du travail en groupe par les étudiants ; - La pertinence des programmes d’études pour les emplois futurs des étudiants ; - L’applicabilité des connaissances apprises aux autres domaines.
------------	--

Afin de connaître le degré d’importance de chaque dimension de la qualité des services dans l’enseignement supérieur, Vaniarajan et Vijayadurai (2010) ont réalisé une enquête par questionnaire auprès de 528 étudiants de 10 EES en Inde. Les résultats montrent que sur six dimensions issues de la littérature (SERVQUAL, HEdPERF, etc.), l’ordre de priorité pour les étudiants est le suivant :

- L’interface avec le monde d’entreprise (stages, interventions assurées par des professionnels, contacts avec les entreprises, etc.) ;
- Les résultats d’apprentissage (l’orientation pratique, l’adaptation des cours aux besoins du marché de l’emploi, le sens de responsabilité, etc.) ;
- La réactivité (la rapidité au niveau des services de l’EES, la transparence des procédures, etc.) ;
- Le développement personnel des étudiants (les activités culturelles et sportives, la reconnaissance des étudiants, etc.) ;
- Les installations physiques ;
- Le rôle des enseignants (la disponibilité pour conseiller les étudiants, l’expertise dans les domaines enseignés, etc.).

Les deux auteurs soulignent que la satisfaction des clients de l'EES, en l'occurrence les étudiants, dépend essentiellement de leurs perceptions des six dimensions précitées, d'où la nécessité d'évaluer ces perceptions d'une manière systématique.

En conclusion, nous constatons que si les travaux sur la qualité des services revêtent un intérêt indubitable pour l'étude de la qualité dans l'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins que la complexité de ce secteur implique une adaptation à ses particularités.

3. Le prisme de l'approche système (*Input-Process-Output*)

Nombre d'auteurs ont considéré que la qualité dans l'enseignement supérieur peut être appréhendé selon l'approche système (Chua, 2004 ; Becket et Brookes, 2006 ; Sahney et coll., 2006...). Dans ce sens, l'enseignement supérieur est considéré comme un « réseau de composantes interdépendantes qui travaillent ensemble pour essayer d'accomplir la finalité du système » (Deming, 1993 :98).

Chua (2004) considère que le système d'enseignement supérieur est un ensemble de processus qui transforment des éléments d'entrées (*input*) en des éléments de sorties (*output*). Les éléments d'entrées correspondent aux critères de sélection des étudiants et aux conditions d'accès à l'EES. Les processus concernent essentiellement les activités d'enseignement, le contenu des cours, la compétence des enseignants, les évaluations ainsi que les activités parascolaires. Pour ce qui est des éléments de sorties, il s'agit principalement des performances académiques et de la qualité des emplois occupés par les lauréats de l'EES.

Selon Becket et Brookes (2006), les éléments d'entrée sont les étudiants, les informations et les autres ressources d'apprentissage. Après le processus de transformation lié aux activités d'enseignement, les diplômés constitueront les éléments de sorties du système. Ainsi, toute mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur doit porter sur ces trois composantes afin d'identifier les pistes d'amélioration.

Pour leur part, Sahney et coll. (2006) estiment que les éléments d'entrée comprennent l'admission des étudiants et leurs caractéristiques, les programmes d'étude, l'expérience et la qualification du personnel enseignant et de soutien et les infrastructures physiques et les installations nécessaires pour l'enseignement. Pour ce qui est du processus, il s'agit selon les

auteurs de l’environnement et des méthodes de l’enseignement et de l’apprentissage, de la conception des activités de recherche, des activités de contrôle et d’évaluation et les activités parascolaires. Enfin, les éléments de sortie sont essentiellement liés aux résultats obtenus en termes de notes et de diplômes, au taux d’abandon des études, à l’acquisition de compétences transférables et aux emplois occupés par les diplômés.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons résumé les différentes conceptions des trois éléments de l’enseignement supérieur en tant que système (Tableau 14).

Tableau 14- Les différentes conceptions des trois éléments de l’enseignement supérieur en tant que système

Éléments du système de l’enseignement supérieur	Conceptions	Auteurs
Les éléments d’entrée (<i>Input</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Les critères de sélection des étudiants ; - Les conditions d’accès à l’EES. 	Chua (2004)
	<ul style="list-style-type: none"> - Les étudiants ; - Les informations ; - Les autres ressources d’apprentissage. 	Becket et Brookes (2006)
	<ul style="list-style-type: none"> - L’admission des étudiants et leurs caractéristiques ; - Les programmes d’étude ; 	Sahney et coll. (2006)

	<ul style="list-style-type: none"> - L’expérience et la qualification du personnel enseignant et de soutien ; - Les infrastructures physiques et les installations nécessaires pour l’enseignement. 	
Le processus	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités d’enseignement ; - Le contenu des cours ; - La compétence des enseignants ; - Les évaluations ; - Les activités parascolaires. 	Chua (2004)
	<ul style="list-style-type: none"> - Les processus de management - Les processus d’enseignement - Les processus d’apprentissage 	Cheng et Tam (1997)
	La transformation liée aux activités d’enseignement	Becket et Brookes (2006)
	<ul style="list-style-type: none"> - L’environnement et des méthodes de l’enseignement 	Sahney et coll. (2006)

	<p>et de l'apprentissage ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conception des activités de recherche ; - Les activités de contrôle et d'évaluation ; - Les activités parascolaires. 	
Les éléments de sortie (<i>Output</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Les performances académiques ; - La qualité des emplois occupés par les lauréats de l'EES. 	Chua (2004)
	Les diplômés	Becket et Brookes (2006)
	<ul style="list-style-type: none"> - Les résultats obtenus en termes de notes et de diplômes ; - Le taux d'abandon des études ; - L'acquisition de compétences transférables ; - Les emplois occupés par les diplômés. 	Sahney et coll. (2006)

Il convient de préciser que l'importance des trois composantes du système de l'enseignement supérieur n'est pas identique pour toutes les parties prenantes. En effet, une enquête menée par Chua (2004) montre que les parents s'intéressent essentiellement aux

éléments d'entrée tels que la réputation de l'EES et aux éléments de sorties, notamment les perspectives d'emploi. Quant aux étudiants, ils accordent plus d'importance au processus de l'enseignement et aux éléments de sorties. Pour les employeurs, ils se focalisent essentiellement sur les éléments de sorties, notamment en termes de compétences. Enfin, les enseignants considèrent que la qualité dans l'enseignement supérieur dépend des trois composantes du système.

Selon Shoba (2007), il est difficile d'évaluer le processus de l'enseignement supérieur sans tenir des éléments d'entrée et de sortie. Dans ce sens, Cheng et Tam (1997) précisent que ces composantes forment une chaîne dans la mesure où la performance de chaque composante influence celle des autres. Ainsi, le processus de l'enseignement et ses résultats sont influencés par des éléments d'entrée tels que les critères d'admission des étudiants, la conception des programmes de formation et la sélection des enseignants (Shoba, 2007). Par exemple, il est possible de considérer un processus d'enseignement comme insatisfaisant alors que le problème réside dans la sélection des étudiants. Ceci dit, il convient d'équilibrer la mesure de la qualité pour ne pas se focaliser uniquement sur un seul aspect. Par exemple, si la mesure est orientée vers les processus sans tenir compte des éléments de sortie, cela entraînerait une concentration sur l'amélioration des moyens et non pas des résultats (Cheng et Tam, 1997). Il s'agit d'un apport considérable de l'approche système par rapport aux modèles de la qualité des services, notamment le SERVQUAL, dont les dimensions ne couvrent que le processus de l'enseignement et ne permettent pas d'évaluer les éléments d'entrée et de sortie (Chua, 2004).

À la lumière de ces constats, nous pouvons conclure que l'approche système offre un cadre qui permet d'étudier la qualité dans l'enseignement supérieur d'une manière différente, mais complémentaire par rapport au prisme de la qualité des services. En effet, si ce dernier aide à identifier des dimensions mesurables, qu'elles soient génériques ou propres à l'enseignement supérieur, le prisme de l'approche système permet essentiellement de tenir compte des interactions entre les éléments d'entrée, les processus et les éléments de sortie.

SECTION 3- PROPOSITION D'UN MODELE D'ETUDE DES INCIDENCES DE LA CERTIFICATION ISO 9001 SUR LA QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Nous avons présenté dans les deux sections précédentes les principales approches de la qualité dans l'enseignement supérieur. Il convient maintenant de proposer notre propre cadre conceptuel fondé aussi bien sur les développements précédents que sur notre intention de recherche. Notre réflexion se concentre dès lors sur le choix des dimensions qui feront l'objet de la collecte et du traitement des données sur notre terrain de recherche.

Selon Miles et Huberman (1994 :41), « un cadre conceptuel décrit, sous une forme graphique ou narrative, les principales dimensions à étudier, facteurs clés ou variables clés, et les relations présumées entre elles ». Ainsi, pour tenter de répondre à notre problématique, il importe de déterminer le prisme au travers duquel nous appréhendons aussi bien la littérature que les données empiriques. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les travaux relatifs aux dimensions de la qualité des services (Lehtinen et Laitamaki, 1984 ; Lehtinen et Lehtinen, 1991), à la structure du système de servuction (Eiglier et Langeard, 1987) et à l'environnement de l'organisme de service (Arnaud, 1989). Toutefois, afin de mieux adapter notre cadre conceptuel à notre terrain de recherche, nous avons mobilisé aussi des travaux de recherches consacrés aux particularités de la qualité dans l'enseignement supérieur, notamment ceux de Pereda et coll. (2007), Shoba (2007), Firdaus (2006), Chua (2004) et Owlia et Aspinwall (1996a, 1996b et 1998).

Le cadre conceptuel présenté dans cette section répond à notre intention de recherche : comprendre les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. En effet, il constitue pour nous un cadre de restitution permettant l'étude des incidences de la certification ISO 9001 par la prise en compte des particularités et des dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur.

1. Les raisons du choix du modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services

Avant d’aller sur le terrain, le chercheur doit disposer d’un modèle permettant d’améliorer la compréhension préalable de l’objet de recherche et d’identifier les données nécessaires pour apporter des éléments de réponse à la problématique (Thiétart et coll., 2007). Ceci est valable même pour une recherche telle que la nôtre qui vise à interpréter un phénomène grâce à des études de cas. En effet, Yin (2003) précise qu’il est vivement déconseillé d’encourager le chercheur à commencer très tôt la collecte des données d’une étude de cas sans avoir élaboré des propositions théoriques. Le chercheur peut ainsi réaliser *a posteriori* que les données collectées ou les interlocuteurs et les sites choisis n’étaient pas pertinents à cause, entre autres, d’un manque de compréhension de l’objet de recherche fondée sur les théories existantes.

Afin d’éviter ce risque, nous avons choisi, en plus de la revue de littérature réalisée, un modèle théorique permettant de répondre à nos objectifs de recherche. Ce modèle nous permet ainsi d’orienter la collecte des données auprès des EES étudiés et d’améliorer leur interprétation afin d’éviter une simple restitution qui ne tient pas compte des particularités de la qualité appliquée à l’enseignement supérieur.

Il nous permet aussi d’étudier les incidences de la certification ISO 9001 sur des dimensions précises de la qualité de l’enseignement supérieur. Toutefois, comme nous l’avons signalé dans le chapitre précédent, il n’existe pas un consensus sur la mesure de la qualité dans l’enseignement supérieur malgré l’abondance recherches portant sur le management de la qualité (Becket et Brookes, 2006). Ainsi, afin d’évaluer la qualité dans l’enseignement supérieur, certains chercheurs ont essayé de s’inspirer des modèles concernant les composantes de la qualité des services (Grönroos, 1984 ; Lehtinen et Lehtinen, 1991) ou la perception de la qualité des services tels que le modèle SERVQUAL proposé par Parasuraman et coll. (1988). D’autres chercheurs se sont fondés quant à eux sur le *Total Quality Management* en considérant qu’il offre la possibilité de tenir compte des attentes de parties prenantes externes et internes d’un EES et permet une approche globale du management de la qualité dans l’enseignement supérieur (Becket et Brookes, 2006).

Ce manque de consensus sur le modèle à adopter pour mesurer la qualité dans l’enseignement supérieur rend difficile notre tentative de choisir un modèle permettant d’étudier les incidences d’une démarche qualité sur un EES.

En étudiant les principaux modèles proposés dans la littérature, nous avons essayé d’adopter un modèle qui permet de tenir compte des principales dimensions de la qualité dans l’enseignement supérieur afin de pouvoir étudier les incidences de la certification ISO 9001 sur ces dimensions.

Le tableau ci-dessous (Tableau 15) résume une comparaison entre les principaux modèles utilisés dans l’étude la qualité dans l’enseignement supérieur.

Tableau 15. Une comparaison des principaux modèles utilisés pour l’étude la qualité dans l’enseignement supérieur

Modèle théorique de la qualité	Illustration de son utilisation dans la recherche sur la qualité dans l’enseignement supérieur	Apports	Limites
Le modèle de la qualité des services ; Grönroos (1984)	Aspinwall et Owlia (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des facteurs déterminants de la perception de la qualité des services par le client. - Distinction entre qualité 	<ul style="list-style-type: none"> - Il s’agit d’une description sommaire des composantes du concept de la qualité perçue. - Ce modèle ne précise pas « la nature et l’ordre

		<p>fonctionnelle et qualité technique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importance de la perception l’image de l’établissement d’enseignement supérieur par ses clients. 	<p>d’importance des relations entre ces composantes » (Nguyen,1991 <i>in</i> Mssassi, 1998 : 116).</p>
<p>Le modèle « SERVQUAL » ; Parasuraman et coll. (1988)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aldridge et Rowley (1998) - Ford et coll. (1999) ; Markovic (2006) ; Kwan et Ng (1999) ; Firdaus (2006) cités par Becket et Brookes (2008) 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer la perception de la qualité des services par les consommateurs et détecter les écarts qui existent entre leurs perceptions et leurs attentes. - Il s’applique à tous les types de services (Parasuraman et coll., 1988) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le caractère générique du SERVQUAL a été critiqué (Carman, 1990) dans la mesure où les items doivent être adaptés aux spécificités de chaque activité de service. - Le SERVQUAL mesure beaucoup plus la satisfaction des clients que la qualité des services (Cronin et Taylor, 1992). - Ce modèle est fondé sur les

			attentes des clients sans préciser comment on peut opérationnaliser ces attentes (Teas, 1993).
L'approche tridimensionnelle de la qualité des services; Lehtinen et Lehtinen (1991)	Pereda et coll. (2007)	Il s'agit d'un modèle qui permet de structurer les éléments relatifs à la qualité de l'enseignement supérieur en tant que service, en distinguant entre la qualité physique, interactive et institutionnelle.	En plus de la nécessité d'adapter cette approche aux particularités de la qualité dans l'enseignement supérieur, ce modèle ne tient pas compte de l'importance de du réseau et de l'environnement de l'organisme de service.
Le modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services ; Mssassi (1998)	À notre connaissance, ce modèle n'a jamais été utilisé pour l'étude de la qualité dans l'enseignement	En plus des trois dimensions de la qualité des services identifiées par Lehtinen et Lehtinen (1991), ce modèle ajoute	N'étant pas conçue spécifiquement pour le domaine de l'enseignement supérieur, la validité de l'application de ce modèle dépend de

	supérieur.	une autre dimension qui revêt un intérêt considérable pour la qualité dans l’enseignement supérieur, à savoir la qualité du réseau ou la qualité environnementale.	son adaptation.
La gestion de la qualité totale ou le « <i>Total Quality Management</i> »	-Eriksen (1995) -Motwani et Kumar (1997)	- La vision du TQM permet de tenir compte des exigences des parties prenantes internes et externes de l’EES (Becket et Brookes, 2008). - Les principes du TQM permettent d’améliorer les processus administratifs des EES (Barnard, 1999).	Au niveau des processus pédagogiques, l’application du TQM pose des difficultés liées essentiellement aux particularités de l’enseignement supérieur (Becket et Brookes, 2008 ; Ruzevicius et coll., 2007)

Suite à cette comparaison, nous avons opté pour le modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services dans la mesure où il offre les principales dimensions dont il faut tenir

compte dans notre recherche, à condition d'être adapté et complété par des dimensions propres à la qualité dans l'enseignement supérieur.

Afin de mieux expliquer l'utilité du modèle quadri-dimensionnel pour l'étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur, il convient de rappeler ses fondements théoriques.

2. Les fondements théoriques du modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services

Le modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services a été conceptualisé par Mssassi (1998). Il s'agit d'un modèle qui structure la qualité des services autour de quatre dimensions principales :

- La qualité interactive ;
- La qualité physique ;
- La qualité institutionnelle ;
- La qualité environnementale ou la qualité du réseau de partenaires.

Toutefois, ce modèle est largement inspiré des travaux de Lehtinen et Laitamaki (1984), Eiglier et Langeard (1987) et Arnaud (1989). C'est pourquoi nous avons choisi de remonter à la source de ce modèle afin de mieux appréhender chaque dimension de la qualité des services.

2.1. L'approche tridimensionnelle de la qualité des services

Il s'agit d'une approche d'analyse de la qualité des services et de ses dimensions. Selon cette approche, la qualité des services est formée par le niveau de qualité des différentes dimensions du processus de réalisation du service (Lehtinen et Lehtinen, 1991). Ainsi, la qualité des services est structurée autour de trois dimensions essentielles : la qualité physique, la qualité interactive et la qualité institutionnelle.

2.1.1. La qualité physique

Malgré l'immatérialité des services, leur réalisation est souvent accompagnée par des éléments physiques ou tangibles. Lehtinen et Laitamaki (1984) distinguent entre deux types d'éléments physiques qui permettent de mesurer la qualité physique du service: les produits physiques et le support physique.

Les produits physiques sont les biens ou les biens consommés durant le processus de réalisation du service. Leur importance varie d'un service à l'autre. Quant au support physique, il s'agit de l'environnement et des équipements qui permettent ou facilitent la réalisation du service.

La qualité physique est un facteur déterminant de la qualité du service, mais à condition d'assurer sa cohérence avec la qualité interactive (Lehtinen et Lehtinen, 1991).

2.1.2. La qualité interactive

Cette dimension qualitative de la qualité des services concerne les éléments qui sont en interaction avec les clients. Il s'agit souvent du personnel en contact, mais pour certains services, il peut s'agir aussi des équipements en interaction avec le client.

Lehtinen et Lehtinen (1991) précisent que les interactions entre le client et les autres clients peuvent aussi influencer le processus de réalisation du service. Ce facteur crée une grande difficulté pour la maîtrise de la qualité des services. En effet, l'organisme de service peut contrôler la formation du personnel en contact et la qualité des équipements en interaction avec le client, mais il ne peut pas contrôler les interactions du client avec les autres clients.

2.1.3. La qualité institutionnelle

La qualité institutionnelle concerne la manière de laquelle les clients perçoivent l'image ou le profil de l'organisme de service (Lehtinen et Lehtinen, 1991) d'une part, et l'organisation interne (Eiglier et Langeard, 1987) d'autre part.

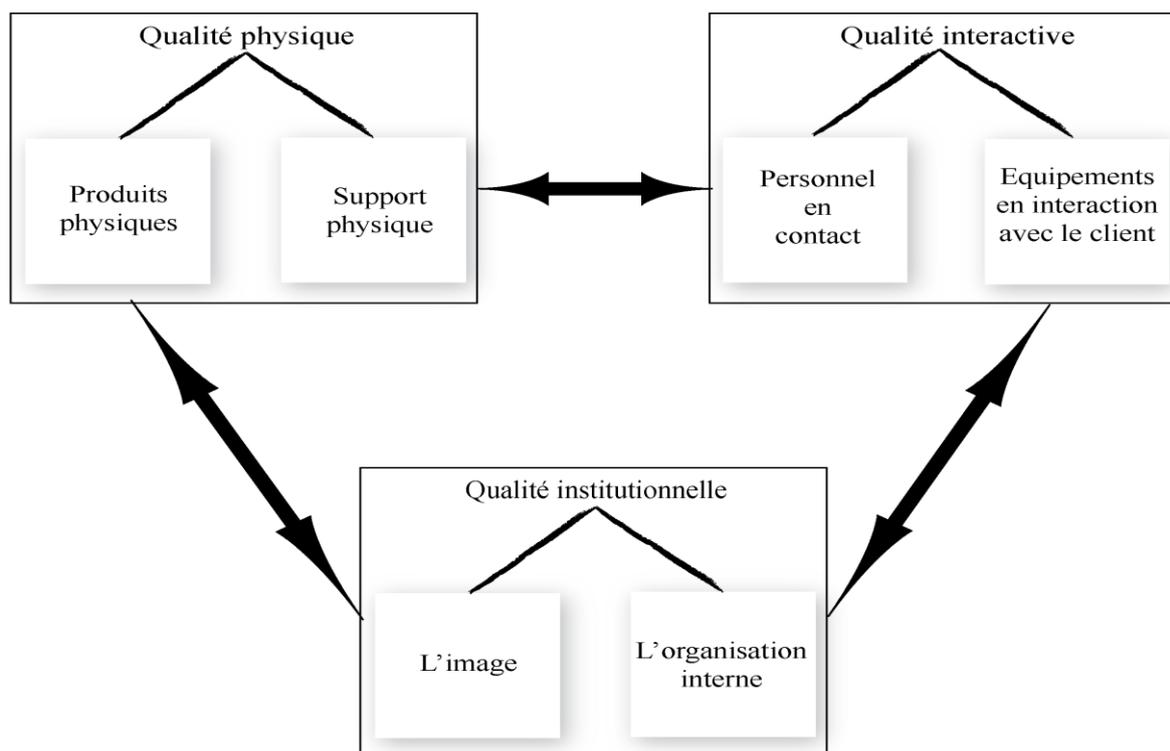
Pour ce qui est de l'image de l'organisme de service, elle dépend essentiellement de son historique. Autrement dit, elle n'existe pas au lancement de l'activité pour la première fois. Il s'agit en effet d'une identité qui se construit à travers la consommation du service par les clients. Certains éléments de l'image sont véhiculés par l'organisme de service lui-même, d'autres dépendent des informations diffusées par les clients, les concurrents...etc.

À la différence de la qualité physique et interactive, la qualité institutionnelle est « l'unique dimension de la qualité qui peut être expérimentée par le client avant de participer au processus de production du service » (Lehtinen et Lehtinen, 1991 : 290).

S'agissant de l'organisation interne de l'organisme de service, Eiglier et Langeard (1987) précisent que la qualité du support physique et du personnel en contact dépend de plusieurs éléments organisationnels tels que les objectifs fixés par les managers de l'organisme de service ou la structure adoptée.

Enfin, l'approche tridimensionnelle de la qualité des services peut être synthétisée comme suit (Figure 16) :

Figure 16- Les éléments de l'approche tridimensionnelle de la qualité des services ; inspiré des travaux de Lehtinen et Lehtinen (1991) et Eiglier et Langeard (1987)



2.2. L'environnement ou le réseau comme dimension de la qualité des services

Comparativement aux recherches précitées, Arnaud (1989) propose une nouvelle dimension de la qualité des services qui prend en considération l'environnement de l'organisme de service. En effet, durant le processus de réalisation du service, des partenaires peuvent être impliqués afin de réaliser des activités qui ne font pas partie du métier de base de l'organisme de service.

À l'évidence, la qualité des prestations des partenaires a des incidences importantes sur la qualité globale du service. Par conséquent, l'organisme de services doit sélectionner des partenaires performants et contrôler leurs activités par rapport aux attentes des clients.

De leur part, Eiglier et Langeard (1987) précisent que le secteur des services se caractérise par un phénomène de coopération dû à la volonté des organismes de services de se recentrer sur leur métier de base.

Cette dimension liée à l'environnement de l'organisme de services vient compléter l'approche tridimensionnelle de la qualité des services et donne la possibilité de conceptualiser la qualité des services selon un modèle quadri-dimensionnel (Mssassi, 1998). Ce modèle théorique offre un cadre d'analyse de la qualité des services et permet de répondre à nos objectifs de recherche, à savoir l'étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité des services des EES.

Dans la partie suivante, nous allons essayer d'adapter le modèle quadri-dimensionnel aux particularités de la qualité dans l'enseignement supérieur.

3. Le modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services appliqué aux établissements d’enseignement supérieur

Comme nous l’avons vu, selon le modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services, l’organisme de service doit maîtriser quatre dimensions afin de satisfaire le client, à savoir les éléments physiques, l’organisation interne et l’image, les éléments interactifs et le réseau de partenaires. Toutefois, ce modèle ne saurait constituer l’unique cadre conceptuel de notre recherche. Il faut tout d’abord l’adapter aux particularités de la qualité dans l’enseignement supérieur (3.1) pour ensuite le compléter par des dimensions apportées par la littérature concernant la qualité dans l’enseignement supérieur (3.2).

3.1. Adaptation du modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services aux particularités de la qualité dans l’enseignement supérieur

Afin de nous assurer de la pertinence du choix du modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services pour l’étude de notre problématique, nous allons analyser chaque dimension du modèle par rapport à la qualité dans l’enseignement supérieur.

3.1.1. Les éléments physiques de la qualité dans l’enseignement supérieur

Selon Pereda et coll. (2007), les éléments physiques de la qualité dans l’enseignement supérieur sont liés aux ressources et aux installations de l’EES. Il s’agit essentiellement des salles de cours, des équipements nécessaires pour l’enseignement, des équipements informatiques, de l’hébergement des étudiants, des jardins et espaces ouverts, des ressources de la bibliothèque, des installations sportives, du parking...etc.

Vu la mission de l’enseignement supérieur, les éléments physiques ne sont pas prioritaires pour la qualité des services, contrairement à d’autres activités de service, telles que l’hôtellerie où le confort physique revêt une importance considérable pour le client.

Des enquêtes menées auprès des étudiants confirment ce constat en montrant que les éléments physiques ont une faible importance dans la perception de la qualité des services par les étudiants (Vaniarajan et Vijayadurai, 2010 ; Pereda et coll., 2007).

3.1.2. Les éléments interactifs de la qualité dans l'enseignement supérieur

Conformément à la définition précitée de Lehtinen et Lehtinen (1991), les éléments interactifs correspondraient, pour le cas d'un EES, aux enseignants, au personnel en contact ainsi qu'aux équipements en interaction avec les parties intéressées, notamment les étudiants.

Selon Pereda et coll. (2007) la qualité interactive d'un EES concerne essentiellement les éléments suivants :

- Le niveau intellectuel des cours ;
- Les exigences liées à chaque module ;
- Le comportement et l'attitude du personnel administratif ;
- La disponibilité et la facilité du contact des enseignants et des intervenants d'une manière générale ;
- La qualité des interactions entre les étudiants.

Afin de mieux appréhender la dimension de la qualité interactive de l'enseignement supérieur, elle peut être scindée en deux composantes essentielles, à savoir l'attitude et la compétence du personnel en contact avec les parties intéressées de l'EES (Owlia et Aspinwall, 1998).

3.1.3. La qualité institutionnelle pour un établissement d'enseignement supérieur

Comme nous l'avons vu, la qualité institutionnelle comporte deux éléments principaux, à savoir l'organisation interne et l'image de l'organisme de service. Étant donné que l'enseignement supérieur est un domaine caractérisé par l'existence de plusieurs systèmes d'accréditation et de *ranking* à l'échelle nationale et internationale, l'image est un élément central de la qualité des services d'un EES. Dans ce sens, Firdaus (2006) considère que les EES doivent véhiculer une image professionnelle et que la réputation est une dimension principale de la qualité de l'enseignement supérieur.

À titre d'illustration, l'enquête menée par Pereda et coll. (2007) montre que la qualité institutionnelle est l'élément le plus important dans la perception de la qualité des services d'un EES par les étudiants. Il s'agit principalement du *ranking* de l'EES, de la reconnaissance internationale des diplômes délivrés, de l'ampleur des activités de recherche et de la réputation de l'EES vis-à-vis des entreprises.

3.1.4. La qualité environnementale pour un établissement d'enseignement supérieur

Cette dimension revêt un intérêt indubitable pour la qualité dans l'enseignement supérieur. Elle concerne essentiellement le réseau des partenaires de l'EES. En effet, avec l'internationalisation de l'enseignement supérieur (Becket et Brookes, 2006 ; Pereda et coll., 2007), les partenariats de l'EES constituent de plus en plus un élément fondamental de la qualité de l'enseignement supérieur.

Dans le même sens, le référentiel EQUIS souligne que les EES doivent s'engager dans une politique d'internationalisation qui concerne les étudiants, les enseignants ainsi que les programmes de formation. Il va sans dire que le référentiel EQUIS considère cette internationalisation comme un déterminant de l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur. Ce référentiel exige aussi, au niveau de la qualité environnementale, que l'EES assure des relations étroites avec le monde des entreprises.

Toutefois, il faut développer une culture qualité commune avec les partenaires afin d'assurer le même niveau de qualité, notamment en cas de programmes de formations communs (Hunger et Skalbergs, 2007). C'est le cas par exemple des doubles diplômes où les deux EES doivent avoir un niveau de qualité comparable au risque de nuire à la crédibilité de leurs formations. Ceci étant dit, Hunger et Skalbergs (2007) admettent qu'il n'est pas toujours évident de développer des aspects communs concernant la culture qualité, notamment pour le cas de coopération internationale. Cela est dû au fait que la culture qualité n'est pas uniquement un ensemble de procédures et de règles.

Nous constatons enfin que la qualité environnementale est fortement liée à la qualité institutionnelle pour le cas d'un EES. En effet, afin d'améliorer son image et sa réputation

(qualité institutionnelle), l'EES doit être sélectif au niveau du choix de ses partenaires (qualité environnementale).

3.2. L'intégration des dimensions propres à la qualité dans l'enseignement supérieur

Certains travaux de recherche concernant la qualité dans l'enseignement supérieur apportent des dimensions qui enrichissent notre cadre de recherche en complétant le modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, certains chercheurs considèrent qu'on ne peut pas se contenter d'adapter des modèles génériques de la qualité des services au cas de l'enseignement supérieur et qu'il faut élaborer des modèles qui tiennent compte des particularités de la qualité dans l'enseignement supérieur (Becket et Brookes, 2008 ; Firdaus, 2006).

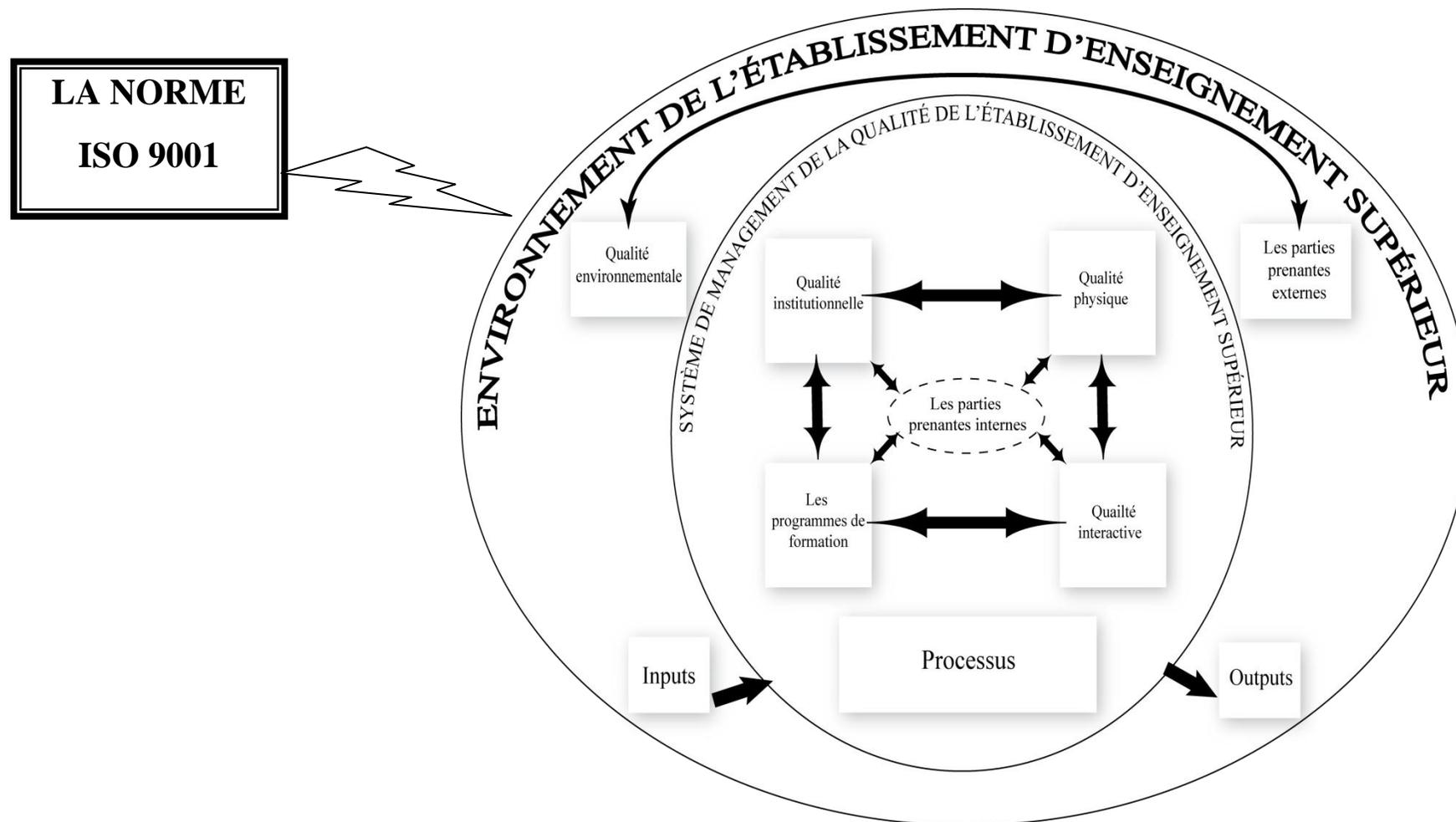
Parmi les dimensions du modèle HEdPERF (Firdaus, 2006), nous avons considéré qu'il sera judicieux de compléter notre modèle par la variable « programmes de formations ». En effet, la qualité de l'enseignement supérieur est largement conditionnée par la pertinence du contenu des programmes de formation (Owlia et Aspinwall, 1998 ; Becket et Brookes, 2008).

Notre problématique s'intéresse aussi à la perception des incidences de la certification ISO 9001 par les acteurs de l'EES. C'est pourquoi nous avons complété notre cadre conceptuel par la distinction des parties prenantes internes et externes de l'EES. Les parties prenantes externes sont essentiellement les employeurs, les organismes de financement gouvernementaux, les organes chargés de la gestion de l'EES, les futurs étudiants ainsi que les organismes professionnels. Quant aux parties prenantes internes, il s'agit principalement des étudiants actuels et du personnel en contact (Cheng et Tam, 1997).

Afin de développer notre étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur, nous nous sommes aussi inspirés de l'approche système ou « *Input-Process-Output* » présentée dans le chapitre précédent. L'intérêt principal étant de tenir compte des trois éléments de cette approche lors de la collecte des données.

Enfin, notre cadre conceptuel peut être schématisé comme suit (Figure 17) :

Figure 17- Le cadre conceptuel de notre recherche



La proposition de ce cadre conceptuel nous permet de déterminer les éléments sur lesquels nous allons étudier les incidences de la certification ISO 9001. Il constitue une grille de lecture à travers laquelle nous appréhendons la collecte et le traitement des données empiriques. Il ne s’agit pas donc d’un modèle à tester, mais d’un cadre à mobiliser pour donner du sens à nos données collectées sur le terrain. Ce cadre conceptuel nous permet aussi de décliner notre problématique en des questions de recherche.

3.3. Les questions de recherche

Après avoir présenté le modèle selon lequel nous étudions les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité des services des EES, il importe de préciser notre problématique selon des questions de recherche. En effet, comme le souligne Eisenhardt (1989), il importe de définir la question de recherche avant d’aller sur le terrain. Cela permettrait au chercheur, entre autres, d’éviter le risque d’être submergé par le volume des données. Pareillement, Yin (2003) précise que la nature des questions de recherches est la principale condition qui différencie les stratégies de recherche. Ainsi, en nous appuyant sur la revue de littérature qui nous a permis de mieux appréhender notre objet de recherche, nous avons décliné la problématique générale en un ensemble de questions de recherche qui guident la collecte et l’analyse des données empiriques :

Quel est le périmètre de la certification ISO 9001 dans l’enseignement supérieur au Maroc ?

Cette question nous permettrait essentiellement de dépasser une des limites de la littérature consacrée aux incidences de la certification ISO 9001 sur l’enseignement supérieur (cf. section 2 du premier chapitre). Ainsi, avant d’entamer l’étude des incidences, nous cherchons d’abord à déterminer le périmètre qui a été choisi par chaque EES pour la mise en place d’un système de management de la qualité. Nous tenterons aussi, en fonction des réponses à cette question, d’explorer l’existence de liens entre le périmètre de la certification et ses incidences.

Comment les concepts fondamentaux de la norme ISO 9001 sont-ils interprétés lors de la mise en place du système de management de la qualité par les EES?

Cette question de recherche vise à identifier les différentes interprétations adoptées par les EES certifiés. Nous tentons ainsi d'étudier la manière d'appliquer les exigences génériques de la norme ISO 9001. Notre objectif est d'explorer le lien entre l'interprétation des concepts fondamentaux de la norme et les incidences de cette dernière sur la qualité dans l'enseignement supérieur.

Comment les parties prenantes de l'EES perçoivent-elles les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur ?

Cette dernière question, de nature exploratoire, s'intéresse à l'étude de la perception des incidences de la certification ISO 9001 par les parties prenantes des EES. Notre objectif est de compléter le travail d'observation et d'analyse des documents par la mise en relief des points de vue des parties prenantes.

Conclusion du chapitre II

Le deuxième chapitre de notre revue de littérature visait à nous permettre d'esquisser quelques questions relatives à la qualité dans l'enseignement supérieur. L'objectif étant de choisir les éléments sur lesquels nous étudierons les incidences de la certification ISO 9001.

Dans un premier temps, nous avons constaté les difficultés relatives à la définition, et par conséquent la mesure, de la qualité dans l'enseignement supérieur. En effet, il s'agit d'un concept multidimensionnel qui comporte plusieurs variables qui peuvent être perçues différemment d'une partie prenante à l'autre. À cet égard, nous avons présenté les différentes interprétations des notions clés de la qualité dans l'enseignement supérieur, à savoir le client et le produit. Dans un deuxième temps, nous avons mis en exergue les deux principaux prismes utilisés dans la littérature pour appréhender les dimensions permettant de mesurer la qualité dans l'enseignement supérieur : l'approche de la qualité des services et l'approche système. Nous nous sommes ainsi rendu compte que plusieurs conceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur sont possibles. Chacune correspond aux contraintes et aux priorités d'un contexte donné (Cheng et Tam, 1997).

Enfin, la revue de la littérature nous a permis de délimiter le cadre de notre recherche. Fondé sur nos construits théoriques présentés dans ce chapitre, le cadre conceptuel de notre recherche est une modélisation qui constitue un guide pour la collecte et le traitement des données, notamment grâce à la détermination des dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur qui feront l'objet de notre étude des incidences de la certification ISO 9001.

Conclusion de la première partie

L'objectif principal de cette première partie était de délimiter notre objet de recherche.

Dans un premier temps, la littérature sur les incidences de la certification ISO 9001 sur l'enseignement supérieur nous a permis de situer cette norme par rapport aux autres référentiels qualité utilisés dans l'enseignement supérieur, d'esquisser sa mise en place et de connaître les différentes perceptions de ses incidences sur l'enseignement supérieur.

Nous avons étudié dans un second temps les différentes approches de la qualité dans l'enseignement supérieur. Notre revue de la littérature a mis en exergue deux prismes principaux permettant d'esquisser les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur : la qualité des services et l'approche système.

Enfin, cette première partie nous a permis de concevoir un cadre conceptuel et de mieux préciser nos questions de recherche, ce qui constitue un guide pour notre travail sur le terrain qui sera présenté dans la seconde partie de notre recherche.

**PARTIE II : ÉTUDE EMPIRIQUE DES
INCIDENCES DE LA CERTIFICATION ISO 9001
SUR LA QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR SELON UNE APPROCHE
RÉTROSPECTIVE**

Introduction de la deuxième partie

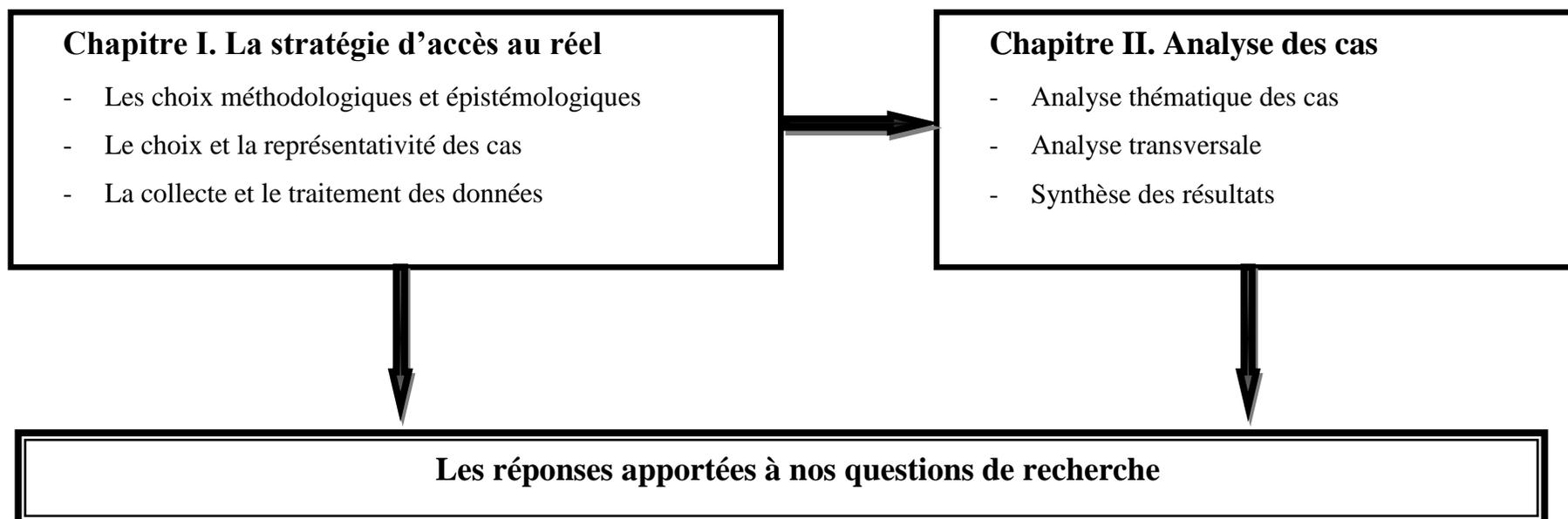
Le travail sur terrain que nous décrivons dans cette deuxième partie a été fondé sur le socle théorique construit précédemment. En effet, la collecte des données et l'analyse des cas ont été guidées par le cadre conceptuel explicité dans la première partie. La finalité de la présente partie est d'élaborer des réponses à nos questions de recherche. Pour ce faire, nous l'avons scindé en deux chapitres :

Le premier chapitre présente les caractéristiques de notre travail empirique. D'une part, nous y synthétisons nos choix méthodologiques et épistémologiques ainsi que la sélection et la représentativité des cas. D'autre part, à la lumière de ces éléments, ce chapitre retrace la démarche de collecte et de traitement de données et défend la fiabilité et la validité, aussi bien interne qu'externe, de notre recherche.

Quant au second chapitre, il constitue l'analyse des trois cas étudiés ainsi que la synthèse de notre recherche. Nous y exposerons dans un premier lieu l'analyse thématique qui consiste à restituer les résultats au cas par cas. Ensuite, nous aborderons une analyse transversale qui sera animée par deux ambitions : la première consiste à identifier les similitudes et les différences entre les trois cas concernant les incidences de la certification ISO 9001 ; la seconde vise à effectuer un retour aux construits théoriques de notre recherche afin de mettre en exergue les pistes de réflexion proposées par notre recherche. Finalement, ce chapitre discute, à travers une synthèse des résultats, les réponses apportées à nos questions de recherche.

Enfin, la figure ci-après résume le plan de cette deuxième partie (figure 18) :

Figure 18- Plan de la deuxième partie



**CHAPITRE I. LA STRATEGIE D'ACCÈS AU
RÉEL**

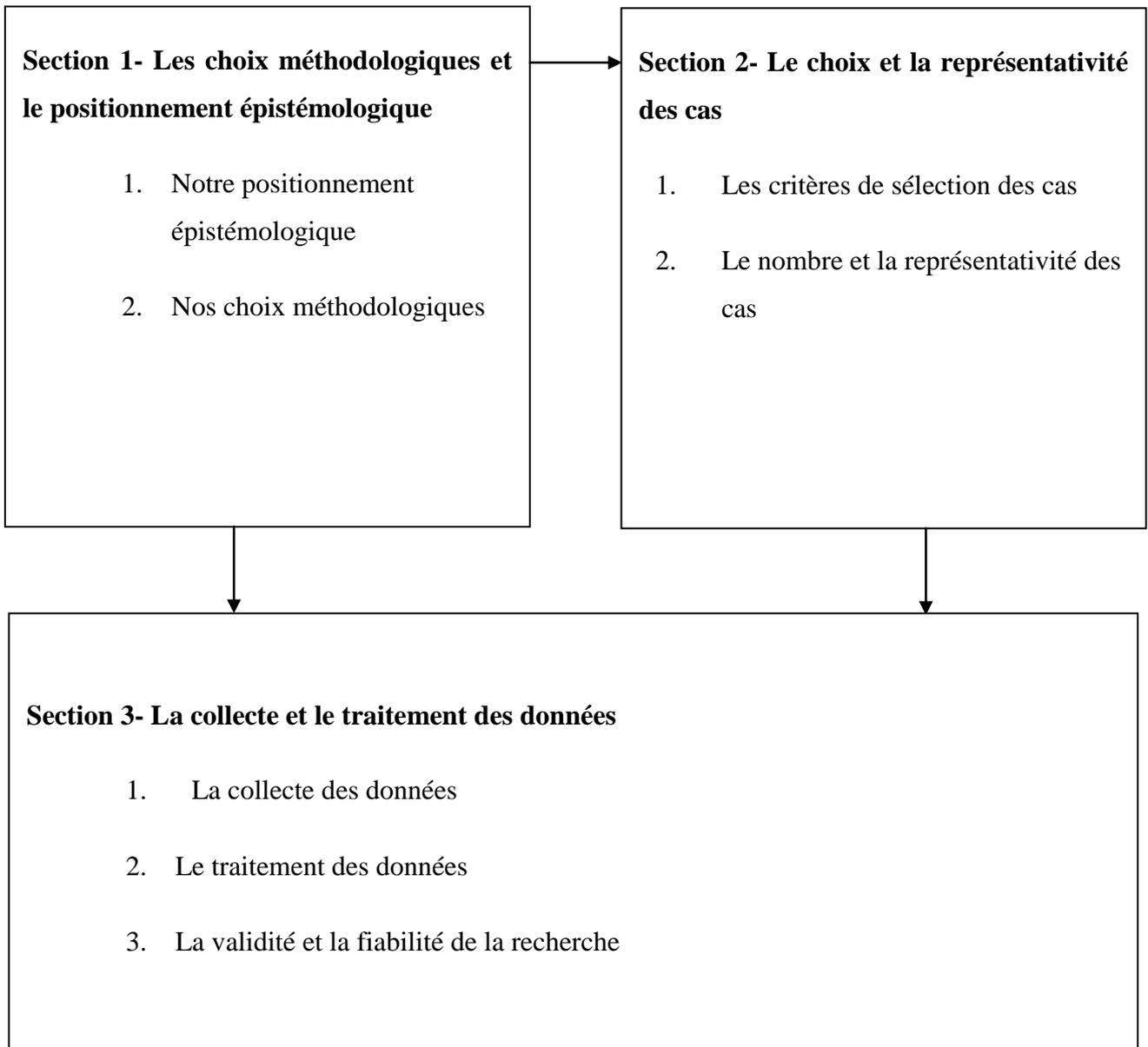
Introduction du chapitre I

Conformément aux choix épistémologiques et méthodologiques présentés dans le dernier chapitre de la partie précédente, nous avons opté pour la méthode des cas pour comprendre les incidences de la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur. Pour une utilisation fiable de cette méthode dans un travail de recherche académique, le chercheur doit clarifier « ses objectifs, ses critères de choix des techniques de collecte, de grille d'analyse et de mode de présentation » Giordano et coll. (2003 :48). Il s'agit de s'assurer, avant d'entamer la collecte des données, que « l'unité d'analyse et le type de mesure choisis permettent bien d'obtenir les informations nécessaires : que faut-il observer, comment et pourquoi ? » (Thiéart et coll., 2007 :269).

L'objet du présent chapitre s'articule autour de deux axes principaux. Le premier vise à assurer la cohérence entre notre méthodologie et notre posture épistémologique d'une part, et notre processus de recherche de réponses sur le terrain d'autre part. Quant au second axe, il cherche à rendre transparent le processus ayant permis d'élaborer les résultats de notre recherche.

Dans ce sens, nous expliciterons d'abord les principaux choix au niveau épistémologique et méthodologique (section 1). Ensuite, nous nous pencherons sur la description détaillée des critères de sélection et de représentativité des cas (section 2). Enfin, nous présenterons les outils de collecte et de traitement des données ainsi que les critères qui permettent d'assurer la fiabilité et la validité aussi bien interne qu'externe des résultats générés par notre recherche (section 3).

Figure 19- Plan du premier chapitre de la deuxième partie



SECTION 1- LES CHOIX METHODOLOGIQUES ET LE POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE

L'objet de la présente section consiste à expliquer nos choix épistémologiques et méthodologiques afin d'examiner leur cohérence avec notre manière de réaliser les recherches. En effet, le cadre conceptuel élaboré n'oriente que partiellement notre recherche. La fiabilité et la validité des réponses apportées à nos questions de recherche dépendent aussi de la méthodologie utilisée et de sa cohérence avec notre positionnement épistémologique d'une part et notre intention de recherche d'autre part.

Ces choix n'étaient pas évidents, car l'étude des incidences de la certification ISO 9001 suppose un lien de causalité prouvé entre la mise en place de cette certification et les incidences au niveau de la qualité des services de l'EES. Or, d'autres facteurs, aussi bien internes qu'externes, peuvent être à l'origine des incidences étudiées et non pas forcément la certification ISO 9001. L'enjeu méthodologique principal de notre recherche était d'essayer de déceler les incidences sur la qualité des services des EES qui sont réellement dues à la certification ISO 9001, et non pas aux autres démarches menées par ces EES.

1. Notre positionnement épistémologique

Selon Giordano et coll. (2003), la définition du positionnement épistémologique permet de préciser la nature de la relation entre le chercheur et son objet de recherche. Ainsi, le chercheur choisit un positionnement parmi plusieurs postures possibles et doit justifier sa cohérence avec la problématique de recherche. En effet, le positionnement choisi détermine la manière d'accéder aux connaissances sur le terrain de recherche et dépend de la nature de la réalité étudiée (Thiétart et coll., 2007).

Afin de clarifier notre positionnement épistémologique, nous traiterons dans un premier temps la posture interprétativiste adoptée. Nous expliquerons dans un second temps la nature de notre raisonnement par rapport à notre recherche.

1.1. La posture interprétativiste

Au niveau de la recherche en management, trois paradigmes principaux sont adoptés : le positivisme, l'interprétativisme et le constructivisme (Girodano et coll., 2003 ; Thiétart et coll., 2007). Chaque paradigme implique une vision différente de l'objectif de la recherche, de l'origine de la connaissance et de la nature de l'objet de recherche. Le tableau ci-après résume ces différences (tableau 16).

Tableau 16- Les différentes visions de l'objet de recherche selon le paradigme choisi, adapté de Thiétart et coll. (2007)

Paradigme Caractéristique	Paradigme positiviste	Paradigme interprétativiste	Paradigme constructiviste
Objectif de la recherche	Découvrir la structure de la réalité	Comprendre les significations que les gens attachent à la réalité sociale, leurs motivations et intentions	Construire une représentation instrumentale et/ou un outil de gestion utile pour l'action
Origine de la connaissance	Observation de la réalité	Empathie	Construction
Nature de l'objet de recherche	Interrogation des faits	Développement d'une compréhension de l'intérieur d'un phénomène	Développement d'un projet de connaissances

Par rapport à notre problématique de recherche, notre posture se rattache davantage au paradigme interprétativiste. En effet, dans le cadre de notre travail de recherche, nous étions amené à comprendre le sens que les acteurs des EES attribuent aux incidences de la certification ISO 9001. Cela suppose une présence importante sur le terrain. En effet, l'empathie, qui représente une caractéristique essentielle de l'approche interprétativiste, suppose une adaptation continue au terrain, car le chercheur est censé se mettre à la place des acteurs afin de mieux comprendre les significations qu'ils attachent à la réalité (Thiéart et coll., 2007).

Giordano et coll. (2003) soulignent que, contrairement au paradigme positiviste, l'interprétativisme est caractérisé par une double subjectivité : celle du chercheur et celle des acteurs. Cette subjectivité peut toutefois être atténuée par la comparaison des différentes significations données par les acteurs.

1.2. Le raisonnement abductif

En sciences de gestion, trois types de raisonnement dominant : la déduction, l'induction et l'abduction.

Selon Thiéart et coll. (2007), le raisonnement déductif consiste à confronter des hypothèses préétablies ou des prémisses à la réalité, tandis que l'induction est une généralisation qui permet d'élaborer des lois à partir de l'observation des faits. Toutefois, les auteurs soulignent que les recherches en management sont souvent fondées sur un raisonnement abductif. Dans ce cas, le chercheur n'a pas pour objectif de « produire des lois universelles, mais plutôt de proposer de nouvelles conceptualisations théoriques valides et robustes, rigoureusement élaborées » (Thiéart et coll., 2007 : 60). Ces propositions sont parfois appelées conjectures.

Le raisonnement abductif correspond parfaitement à notre recherche dans la mesure où nous ne cherchons ni à tester des hypothèses théoriques concernant les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur (raisonnement hypothético-déductif) ni à élaborer des lois universelles sur ce sujet (raisonnement inductif).

Notre démarche de recherche vise en effet à comprendre et expliquer les incidences de la certification ISO 9001 dans le contexte des EES étudiés.

Pour conclure cette partie consacrée au positionnement épistémologique, nous pouvons dire que notre posture est celle d'un « observateur interprétant » (Giordano et coll., 2003 :21). Ainsi, à la lumière des données collectées sur le terrain, nous tenterons de comprendre des régularités et des liens de causalités concernant les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. Ce travail est marqué par des allers-retours entre notre cadre conceptuel théorique et les données collectées sur le terrain. Notre recherche s'inscrit donc dans une logique de compréhension et non pas de prédiction. Il convient maintenant d'exposer les choix méthodologiques qui vont appuyer notre posture épistémologique.

2. Nos choix méthodologiques

Avant d'explicitier nos choix méthodologiques, nous tenons à préciser que nous utilisons le terme méthodologie pour désigner « la façon dont on va analyser, découvrir, décrypter un phénomène » (Hlady Rispal, 2002 :26). Notre méthodologie de recherche doit être cohérente aussi bien avec nos interrogations qu'avec notre positionnement épistémologique. En effet, la pertinence du choix de la méthode de recherche ne dépend pas de ses caractéristiques, mais de ce qu'elle « permet de révéler un problème particulier, d'une part, et la manière dont elle est exécutée, d'autre part » (Mac Call et Bobko, 1990 cité par Thiétart et coll., 2007 :144).

Dans ce cadre, nous avons opté pour la méthode qualitative par étude de cas, car elle nous permet de comprendre les incidences de la certification ISO 9001, notamment grâce à des interprétations de nature exploratoire. Elle nous offre aussi la possibilité d'analyser des régularités dans des contextes sélectionnés, ceux des EES étudiés.

2.1. La démarche qualitative

La posture interprétativiste que nous avons adoptée n'implique pas forcément une démarche qualitative même si cet enchaînement est dominant au niveau de la recherche en management (Thiétart et coll., 2007). Il ne faut donc pas « assimiler positivisme et quantitatif d'une part, et interprétatif et qualitatif d'autre part » (Giordano et coll., 2003 : 22).

Dans notre cas, le choix d'une démarche qualitative est essentiellement lié à la nature de notre problématique et se justifie par deux raisons principales. D'une part, la certification ISO 9001 au sein des EES marocains est un phénomène relativement récent. En effet, ce n'est qu'à partir du début des années 2000 que certains EES ont obtenu la certification ISO 9001. Au moment de la collecte des données relatives à notre partie empirique, le nombre d'EES certifiés ISO 9001 au Maroc ne dépasse pas une douzaine selon l'association des certificateurs du Maroc²⁷.

D'autre part, la nature des données que nous cherchons est qualitative dans la mesure où il s'agit d'observer les incidences de la certification et d'explorer le sens donné par les acteurs à ces incidences. À ce niveau, Yin (2003) précise que les données qualitatives sont non numériques, par opposition aux données quantitatives qui sont numériques. Il s'agit essentiellement des discours recueillis lors des entretiens et de la rédaction suite à l'observation ou l'analyse des documents.

Les recherches qualitatives permettent d'étudier un phénomène dans son contexte et se rattachent davantage à la profondeur de la description contrairement aux recherches quantitatives qui se concentrent essentiellement sur les régularités (Giordano et coll., 2003). En effet, les données qualitatives « permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local » (Miles et Huberman, 1994 : 11). Il s'agit d'étudier profondément les perceptions ou les actions des acteurs d'une organisation afin de mieux comprendre les détails d'un phénomène sans le détacher de son contexte (Hlady Rispal, 2002).

Malgré ces avantages, les recherches qualitatives sont parfois contestées en ce qui concerne la fiabilité et la validité de leurs résultats. En effet, selon Miles et Huberman (1994), le manque d'une formulation claire de la méthode d'analyse utilisée par le chercheur constitue le problème majeur des recherches qualitatives. Toutefois, les deux auteurs soulignent que cette limite peut être comblée par la mise en place de « garde-fous pour éviter les interprétations hasardeuses » (Miles et Huberman, 1994 : 12). Cela signifie, selon les auteurs,

²⁷ Nous avons consulté cette association en janvier 2011.

que le chercheur doit expliciter la méthode adoptée d'une manière rigoureuse afin d'avoir des conclusions fiables et valides.

Ainsi, afin d'effectuer une recherche crédible, nous avons eu une présence importante sur le terrain de recherche tout en multipliant les outils de recherche. C'est pourquoi nous nous sommes fondé, dans la collecte des données qui sera détaillée dans le chapitre suivant, sur les entretiens semi-directifs, l'observation non participante et l'analyse des documents internes. Notons enfin que nous présenterons en détail les questions liées à la fiabilité et la validité de notre recherche dans la seconde partie du présent rapport.

2.2. Le choix de l'étude de cas comme méthode

Selon Langley et Royer (2006 : 82), un cas peut être « une personne, un groupe, une organisation, une relation, un événement, un processus, un problème ou toute autre entité spécifique ». Dans notre recherche, l'unité d'analyse est une organisation, à savoir les EES certifiés ISO 9001.

Pour ce qui est du choix de l'étude de cas comme méthode d'accès au réel, il est dû essentiellement au caractère exploratoire de notre objet de recherche qui nécessite d'être étudié dans son contexte. En effet, Yin (2003) considère que l'étude de cas est utilisée lorsque les conditions contextuelles sont considérées comme hautement pertinentes par rapport à l'objet de recherche. Selon l'auteur, il s'agit d'une stratégie de recherche à part entière, compatible avec les questions de recherches de type « comment » et « pourquoi », notamment lorsque les limites entre le phénomène étudié et son contexte ne sont pas clairement indentifiables. Dans ce sens, Hlady Rispal (2002) précise que les études de cas exploratoires se focalisent sur les phénomènes peu connus en essayant de comprendre les détails d'une situation, tout en restant liées aux particularités concernant le temps et l'espace étudiés. Pareillement, Giordano et coll. (2003) soulignent que la temporalité est l'une des spécificités principales des études de cas. Ainsi, parmi les questions de recherche que l'on peut étudier en utilisant la méthode des cas, on trouve la question « comment cela s'est-il produit ? » (Giordano et coll., 2003 :45), ce qui correspond parfaitement à notre problématique.

Par rapport à la finalité de notre recherche et à la nature de notre questionnement, nos études de cas sont exploratoires, à visée compréhensive (Hlady Rispal, 2002) et non pas uniquement descriptive. En effet, par rapport à notre problématique, nous cherchons à comprendre en profondeur les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. Il ne suffit pas dans notre cas de poser la question « quelles sont les incidences ? », mais nous devons comprendre comment ces incidences se sont répercutées sur la qualité dans les EES étudiés, en nous référant essentiellement sur les perceptions des acteurs sélectionnés. Nous profitons ainsi du caractère contextualiste des études de cas qui permet de tenir compte des circonstances liées aux objets de recherche (Giordano et coll., 2003).

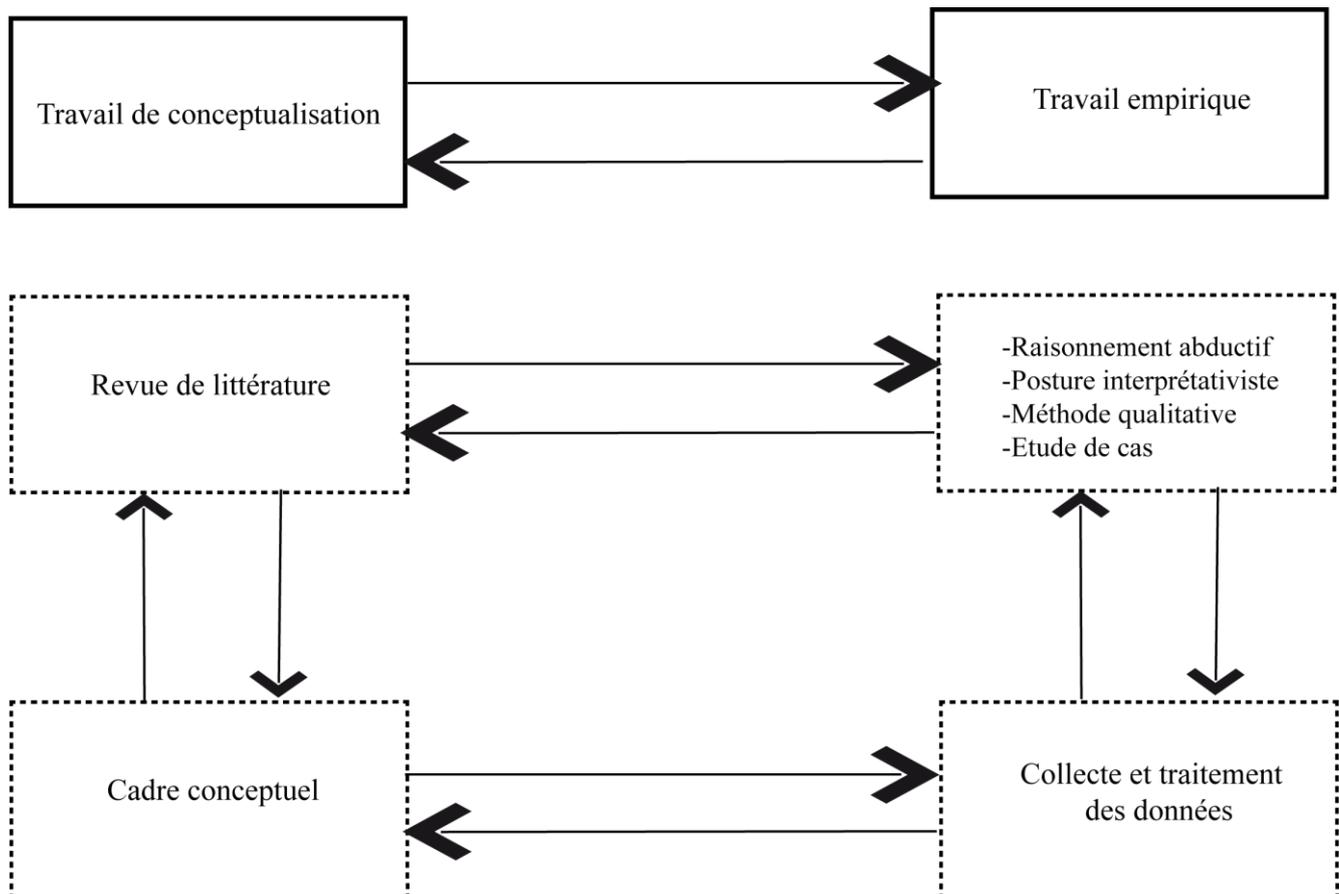
Outre ce que l'on vient d'évoquer, il convient de souligner que la généralisation des résultats des études de cas est l'une des critiques les plus importantes adressées à cette méthode de recherche. À ce niveau, Yin précise que les études de cas sont « généralisables aux propositions théoriques et non pas aux populations » (Yin, 2003 : 10). Dans ce sens, l'étude de cas n'est pas considérée comme un échantillon. Il s'agit par conséquent d'une généralisation analytique et non pas statistique. Plus explicitement, Hlady Rispal (2002) souligne que la généralisation des résultats n'est pas une priorité pour les études de cas exploratoires.

Malgré cette limite liée à la généralisation, et par conséquent à la validité externe de la recherche, l'avantage principal des études de cas est lié à la validité interne assurée par un travail empirique de proximité dans le contexte concerné et au fait que le chercheur est sûr de bien étudier son objet de recherche choisi. Dans ce sens, l'étude de cas est considérée comme « une stratégie de recherche dynamique qui évolue en cours de route pour s'adapter aux particularités et aux opportunités du terrain » (Giordano et coll., 2003 :44). En outre, par rapport aux autres stratégies de recherche, l'étude de cas mobilise deux sources d'information importantes, à savoir l'observation du phénomène étudié et les entretiens avec les personnes concernées (Yin, 2003). Durant la collecte d'informations, le chercheur est présent sur le terrain et profite de l'échange avec des praticiens, ce qui lui permet de mieux comprendre le phénomène étudié et de s'assurer de la pertinence de son questionnement (Giordano et coll., 2003).

Notons enfin que malgré les avantages offerts par la méthode qualitative par étude de cas, il n'en demeure pas moins qu'elle ne se caractérise pas, contrairement à la méthode quantitative, par une démarche précise à suivre, ce qui nécessite une explicitation de la part du chercheur des étapes qu'il a poursuivies et des outils adoptés afin d'éviter des problèmes de fiabilité et de validité de la recherche (Thiétart et coll., 2007 ; Giordano et coll., 2003). C'est pourquoi nous précisons, dans le premier chapitre de la partie suivante, les éléments liés à la sélection, au nombre et à la représentativité des cas ainsi que les outils adoptés pour la collecte et le traitement des données.

La figure ci-après résume les caractéristiques de notre démarche de recherche (figure 20) :

Figure 20- Les caractéristiques de notre démarche de recherche



SECTION 2- LE CHOIX ET LA REPRESENTATIVITE DES CAS

La pertinence de notre stratégie d'accès au réel dépend essentiellement des critères de sélection des cas étudiés, de leur nombre et de leur représentativité. Les cas choisis doivent renforcer la capacité de généralisation analytique des résultats ainsi que leur cohérence (Yin, 2003; Eisenhardt, 1989). Cela suppose que les cas étudiés comportent aussi bien des caractéristiques communes que des spécificités liées à leurs contextes. La finalité est de comparer le même phénomène au sein de plusieurs organisations (Giordano et coll., 2003).

Avant de défendre le nombre et la représentativité des cas étudiés, nous expliciterons d'abord les critères de leur sélection.

1. Les critères de sélection des cas

Selon Eisenhardt, l'échantillonnage « consiste à choisir des cas qui sont susceptibles d'être répliqués ou qui permettent de prolonger la théorie émergente » (Eisenhardt, 1989 :537). Toutefois, comme le signalent Miles et Huberman (1994), l'échantillonnage qualitatif n'est pas totalement prédéfini. Il évolue en fonction de plusieurs événements qui peuvent surgir durant la réalisation de la recherche (recommandations, recherche de comparaisons, etc.). Il s'agit donc d'un « échantillonnage séquentiel dirigé par une réflexion conceptuelle » (Miles et Huberman, 1994 :58). Ceci dit, le chercheur peut spécifier avant son entrée sur le terrain des critères de sélection des cas, en fonction du cadre conceptuel prédéfini.

Par rapport à la finalité de notre recherche qui consiste à comprendre les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur, notre premier critère d'échantillonnage était l'existence d'un système de management de la qualité certifié ISO 9001, depuis au moins une année, au sein des EES qui seront étudiés. Cela correspond à l'approche rétrospective que nous avons choisie au niveau méthodologique.

Le deuxième critère consiste à faire varier les conditions contextuelles de nos études de cas, ce qui permettrait d'étudier notre problématique dans des contextes différents et de réduire les spécificités liées au contexte de chaque cas. Nous avons ainsi décidé d'étudier au

moins un cas d'établissement public et un autre d'établissement privé. Si le contexte d'un EES ne peut pas être réduit à la distinction du secteur public et privé, il n'en demeure pas moins que cette différence change considérablement les caractéristiques d'un EES, notamment en termes de gouvernance et d'autonomie.

Le dernier critère est le périmètre d'application de la certification ISO 9001. En effet, comme nous l'avons signalé au niveau des limites de la littérature consacrée à la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur, le périmètre choisi détermine directement les fonctions et les activités de l'EES où la certification sera appliquée. Par conséquent, l'étude des incidences de la certification ne peut porter que sur ce périmètre.

En fonction de ces critères, nos études de cas consisteront à analyser la perception des incidences de la certification ISO 9001 par les acteurs des EES sélectionnés. Plus précisément, nous nous focalisons sur les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur qui ont subi des incidences positives ou négatives, selon l'avis des acteurs interviewés.

Il convient de souligner que la sélection des cas dépend aussi des contraintes du chercheur, notamment en termes de temps et de ressources (Giordano et coll., 2003). Ainsi, l'identification des EES certifiés ISO 9001 au Maroc était l'une des principales difficultés que nous avons rencontrées, ce qui nous a obligé à utiliser des moyens différents durant plusieurs mois (juin-décembre 2010). En effet, malgré plusieurs contacts (le secrétariat central de l'ISO en Suisse, le ministère marocain de l'enseignement supérieur et plusieurs organismes de certification présents au Maroc), nous n'avons pas pu avoir une idée précise sur le nombre d'EES certifiés ISO 9001 au Maroc. Le problème réside dans le fait qu'il n'y ait aucun organisme qui enregistre les EES certifiés ISO 9001 (à l'inverse d'autres référentiels utilisés dans l'enseignement supérieur, notamment ENQUIS et AACSB). Notons à ce niveau que d'autres chercheurs à l'échelle internationale ont rencontré le même problème. C'est le cas par exemple de l'Angleterre et des États-Unis (Thonhauser, 2005), de La Grèce (Papadimitriou et Westerheijden, 2010) et des recherches qui avaient pour finalité d'étudier l'utilisation de la norme ISO 9001 dans les EES à l'échelle internationale (Lundquist, 1997).

Afin de résoudre ce problème, nous avons essayé de recouper des informations issues de sources différentes (Association des certificateurs du Maroc, Association des qualitiens

du Maroc, des consultants, des auditeurs, les sites web des EES marocains, etc.). Cette recherche a confirmé que le nombre des EES certifiés ISO 9001 au Maroc est entre 10 et 12 au 31/12/2010.

Il convient de préciser maintenant le nombre de cas sélectionnés ainsi que leur représentativité par rapport aux objectifs de notre recherche.

2. Le nombre et la représentativité des cas

La représentativité d'un ou plusieurs cas n'est pas liée au test d'une théorie, mais plutôt au développement de cette dernière (Eisenhardt et Graebner, 2007). Il s'agit donc d'une logique d'approfondissement et de compréhension d'un phénomène, ce qui signifie que la représentativité sera jugée par rapport à la cohérence des résultats obtenus suite à des études de cas différents (Yin, 2003). Dans ce sens, Miles et Huberman (1994) précisent que la représentativité dans les recherches qualitatives est théorique : elle permet une généralisation analytique et non pas statistique au sens de la représentativité de l'échantillon par rapport à la population. Ainsi, même si le nombre de cas étudiés peut paraître restreint, ce sont les critères de sélection des personnes à interviewer et des situations à observer dans chaque cas qui permettent d'améliorer la capacité de généralisation des résultats par rapport aux éléments théoriques existants. Il convient donc de chercher un équilibre entre le nombre de cas à étudier, ce qui améliore la validité des résultats, et la richesse des informations qui seront collectées et analysées au niveau de chaque cas.

Dans ce cadre, nous avons choisi trois cas afin d'étudier les incidences de la certification ISO 9001 dans des contextes différents, tout en ayant des caractéristiques communes entre les EES sélectionnés, ce qui correspond aux recommandations de Yin (2003) en termes de réplication. Le tableau ci-après synthétise les traits communs et les particularités des trois cas étudiés dans notre recherche (tableau 17).

Tableau 17- Application du principe de réplication : les traits communs et les particularités des trois cas étudiés dans notre recherche

Cas	UPC	EFA	UPV
Caractéristique			
La finalité de la certification ISO 9001	Améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur		
Le périmètre d'application de la certification ISO 9001	La présidence et les services administratifs	Le système pédagogique et administratif	Le système pédagogique et administratif
Le statut de l'EES	Public	Statut particulier : École consulaire	Privé
Le type d'établissement	Université	École	Université

Nous constatons que la finalité de la mise en place d'un système de management de la qualité est la même pour les trois établissements. Toutefois, la manière d'appliquer les exigences de la norme ISO 9001 n'était pas la même, notamment en ce qui concerne le périmètre d'application. Les différences au niveau du statut et du type de chaque EES sont volontaires afin d'améliorer la représentativité théorique des cas, même si nous ne présumons pas, en fonction de notre revue de littérature, que le statut ou le type de l'EES est déterminant par rapport aux incidences de la certification ISO 9001. L'objectif est de renforcer la validité externe de notre recherche et de limiter les particularités liées à chaque cas.

Afin de mieux enrichir notre recherche, nous avons entamé une quatrième étude cas sur un EES public certifié ISO 9001. Toutefois, nous n'avons constaté aucune nouvelle incidence par rapport aux trois autres cas. Cela correspond au principe de saturation qui constitue un élément crucial dans la détermination du nombre de cas à étudier. En effet, selon

Thiétart et coll. (2007), la saturation théorique est constatée lorsque les données collectées au niveau d'un cas ne permettent aucun enrichissement des éléments déjà obtenus.

De leur côté, Giordano et coll. (2003) considèrent que la richesse de l'étude de cas dépend essentiellement des sources de variations qu'elle présente. Ces sources sont synthétisées dans le tableau ci-après (Tableau 18).

Tableau 18- Les sources de variations dans l'étude de cas ; adapté de Giordano et coll. (2003 :52)

Variations dans les thématiques du discours et dans le contexte interne.	Variations externes (réglementation, conditions sociales et économiques, etc.).	Variations intra-organisationnelles dans les prises de position des acteurs placés aux différents niveaux de l'organisation.	Variations inter-organisationnelle dans la position des organisations étudiées.
--	---	--	---

Outre cela, le nombre de cas a été aussi conditionné par la disponibilité des informations nécessaires et la contrainte de temps. En effet, nous avons préféré étudier trois établissements d'une manière approfondie au lieu de réaliser un nombre d'entretiens limité sur plusieurs cas. Nous précisons dans la section suivante le nombre d'entretiens effectués ainsi que la durée d'observation et les documents analysés par cas.

SECTION 3- LA COLLECTE ET LE TRAITEMENT DES DONNEES

Si la fiabilité de notre recherche dépend largement des critères de sélection des cas et de leur représentativité, il n'en demeure pas moins que la manière de collecte et de traitement de données a aussi une influence considérable sur la qualité des résultats obtenus. En effet, la richesse et la pertinence des informations collectées sont étroitement liées aux méthodes adoptées pour effectuer les entretiens, observer et analyser les documents. Outre cela, les mêmes données peuvent être analysées différemment, ce qui entraînerait plusieurs conclusions possibles.

Dans la présente section, nous présenterons dans une première partie les outils qui nous ont permis de collecter les données au sein de chaque cas étudié. La deuxième partie est consacrée à la méthodologie d'analyse des données. Nous discuterons enfin la validité et la fiabilité de notre recherche.

1. La collecte des données

Durant notre présence au sein des trois EES sélectionnés, nous avons essayé de collecter un volume important d'information tout en étant attentif à la pertinence des données collectées par rapport à notre problématique. Pour ce faire, nous avons combiné des outils différents de collecte d'information afin de permettre une triangulation des données (Yin, 2003). En effet, « un résultat ou une conclusion d'une étude de cas est susceptible d'être plus convaincant et précis s'il est fondé sur plusieurs sources d'information différentes (Yin, 2003 :98).

Dans cette optique, les données de nos études de cas ont été recueillies essentiellement à travers des entretiens semi-directifs (1.1). Afin d'enrichir notre recherche, nous avons complété les entretiens par des observations non participantes (1.2) et une analyse de documents internes (1.3) auprès des trois EES.

1.1. Les entretiens

Durant notre présence sur le terrain, les entretiens ont constitué l'outil principal de collecte de données. Le fait de compléter l'observation par des entretiens nous a permis d'éviter les biais liés à une observation sélective et de mieux comprendre la perception des incidences de la certification ISO 9001 par les acteurs des EES étudiés. Rappelons à ce niveau que la finalité des entretiens consiste à inciter les interviewés à « vaincre ou à oublier les mécanismes de défense qu'ils mettent en place vis-à-vis du regard extérieur sur leur comportement ou leur pensée » (Thiéart et coll., 2007 :241).

Il convient de signaler que du moment où nous explorons les incidences de la norme ISO 9001 après la certification des EES sélectionnés, nos études de cas sont rétrospectives et non pas en temps réel. Ce caractère risquait de déformer les propos recueillis à cause de la durée qui sépare les incidences décrites et la réalisation des entretiens. C'est pourquoi nous avons essayé de minimiser le biais en intégrant dans l'entretien la description des incidences récentes ou qui sont toujours existantes.

Au niveau du déroulement des entretiens, nous avons opté pour la prise de note au lieu des enregistrements audio, car nous avons constaté une réticence à ce dernier mode de recueil de données. En effet, lors des premiers entretiens nous avons remarqué que les interviewés fournissent plus d'informations lorsqu'ils savent qu'ils ne sont pas enregistrés. Afin d'éviter une perte d'information à cause du manque d'enregistrement, nous avons procédé à une prise de notes durant les entretiens, suivie d'une validation du contenu par l'interviewé. Nous rappelions aussi au début de chaque entretien la finalité académique de notre recherche ainsi que la confidentialité des propos recueillis afin de rassurer les interviewés. Notons aussi que vu l'importance des fonctions de quelques personnes par rapport à notre problématique, notamment les dirigeants des établissements étudiés et les responsables qualité, nous avons dû les interviewer plusieurs fois, car nous constatons lors de la rédaction que quelques points n'ont pas été assez clarifiés. Il convient de souligner que les entretiens n'étaient pas tous réalisés au sein des établissements concernés par notre recherche. En effet, afin d'augmenter le nombre des entretiens et la qualité des informations obtenues, nous nous déplaçons souvent à des manifestations scientifiques (colloques, séminaires, etc.) où des enseignants ou des étudiants appartenant aux EES étudiés sont présents.

Pour ce qui est de la cible de nos entretiens, nous commençons au niveau de chaque EES par le dirigeant et le responsable qualité, car ils détiennent une vision globale sur le système de management de la qualité mis en place. Ensuite, nos entretiens ont porté aussi sur les enseignants, les étudiants et le personnel administratif. Cette diversification au niveau des catégories interviewées avait pour objectif d'identifier les perceptions des différentes parties prenantes par rapport aux incidences de la certification ISO 9001.

En définitive, 81 entretiens ont été réalisés avec une durée comprise entre une heure et une heure et trente minutes. La répartition des entretiens par cas est résumée dans le tableau suivant (tableau 19):

Tableau 19- La cible et le nombre des entretiens effectués.

Outil	Cible	Nombre
Entretiens semi-directifs	<ul style="list-style-type: none"> - Le dirigeant de l'EES - Le responsable qualité - Les enseignants - Le personnel administratif - Les étudiants 	<p>Cas 1: 23 entretiens</p> <p>Cas 2: 31 entretiens</p> <p>Cas 3: 27 entretiens</p> <p>TOTAL: 81 entretiens</p>

Concernant le type d'entretien, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs. Contrairement à l'entretien non directif où le chercheur se contente d'identifier le sujet à aborder sans orienter l'interviewé, l'entretien semi-directif respecte une structure préétablie sous forme d'un guide d'entretien, tout en laissant l'interviewé s'exprimer librement par rapport à chaque thème défini par le chercheur (Thiétart et coll., 2007).

Un guide d'entretien est défini comme « un document écrit résumant les axes essentiels autour desquels l'interview s'orientera. Il ne s'agit pas d'une liste de questions, mais plutôt d'un canevas assez souple destiné à aider l'interviewer en lui fournissant des points de repère pour la conduite de l'entretien » (Giannelloni et Vernet, 2001 :91).

En confirmant cette nécessité de flexibilité, Thiétart et coll. (2007) précisent que le déroulement de l'entretien n'est pas toujours conforme aux prévisions. Par conséquent, le guide d'entretien ne contient que les questions principales qui permettent d'orienter l'entretien. Le chercheur doit, en outre, poser d'autres questions en fonction des réponses de l'interviewé, soit pour les compléter, soit pour les reformuler afin d'avoir des éléments plus précis par rapport aux thèmes recherchés.

Afin de nous assurer de la pertinence des questions posées lors des entretiens par rapport à notre problématique, nous avons élaboré les questions du guide d'entretien en veillant à leur correspondance par rapport aux questions de recherche (Tableau 20). Toutefois, comme le soulignent Giordano et coll. (2003), le chercheur doit éviter d'utiliser sa propre terminologie au niveau des questions posées. En effet, des termes issus souvent de la revue de littérature peuvent d'une part être mal compris par les interviewés et d'autre part orienter les réponses vers les thèmes recherchés.

Tableau 20- Correspondance entre les questions de recherche et le guide d'entretien

Questions du guide d'entretien ²⁸	Questions de recherche
1. Comment avez-vous mis en place un système de management de la qualité selon la norme ISO 9001 ? 2. Quelles sont les activités de votre établissement qui font partie du système de management de la qualité ?	Q1. Quel est le périmètre de la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur au Maroc ?
3. Comment avez-vous défini le client du système de management de la qualité de	Q2. Comment les concepts fondamentaux de la norme ISO

²⁸ Il convient de rappeler qu'il ne s'agit ici que des questions principales. D'autres questions sont posées en fonction des réponses de l'interviewé.

<p>vosre établissement ?</p> <p>4. Comment avez-vous défini le produit du système de management de la qualité de votre établissement ?</p>	<p>9001 sont-ils interprétés lors de la mise en place du système de management de la qualité par les EES?</p>
<p>5. Citez-moi des activités qui ont changé après la certification ? Comment?</p> <p>6. À votre avis, quels sont les apports et les limites du référentiel ISO 9001 par rapport à la qualité dans l'enseignement supérieur ?</p> <p>7. Quel est l'impact de la mise en place de l'approche processus sur le fonctionnement de votre établissement (Responsabilités, tâches quotidiennes, etc.) ?</p>	<p>Q3. Comment les parties prenantes de l'EES perçoivent-elles les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur ?</p>

Après chaque entretien, la retranscription à chaud était nécessaire. En effet, même si nous n'avons pas utilisé l'enregistrement audio, la prise de note se faisait par abréviation et schématisation, ce qui représentait un risque de déformation des propos des interviewés si l'utilisation des données est faite après une durée importante.

Enfin, nous signalons que durant plusieurs entretiens, nos interlocuteurs ont évoqué des questions très intéressantes, par rapport à notre problématique, que nous n'avions pas prévu au niveau de notre cadre conceptuel. Il s'agit notamment de la question du client de l'EES et du périmètre de la certification. Cela nous a obligé de faire un retour à la littérature afin d'explorer ces questions et d'alimenter notre guide pour les entretiens suivants.

1.2. L'observation

Il convient de souligner tout d'abord que l'observation a été subsidiairement utilisée afin de compléter les données recueillies lors des entretiens. Elle ne constitue pas le principal

mode de collecte de données, et ce en raison de la durée de notre travail sur le terrain et la nature de notre problématique. En effet, il est difficile d'observer les incidences de la norme ISO 9001 après la certification. Notre finalité était donc essentiellement de comparer les propos recueillis lors des entretiens avec quelques comportements observés, ce qui permet de collecter des données « factuelles » (Thiéart et coll., 2007 :244), contrairement aux entretiens où les données collectées ne sont toujours appuyées par des faits tangibles. Avant de décrire les observations que nous avons réalisées dans le cadre de notre recherche, il nous paraît judicieux de clarifier la spécificité et l'intérêt de ce mode de recueil de données.

Le concept d'observation dans la recherche académique renvoie à des conceptions différentes. Ainsi, comme le souligne Peretz (1998), l'utilisation de l'observation n'est pas toujours claire et montre l'existence de plusieurs méthodes. Pareillement, Lowry fait remarquer que le concept d'observation demeure, malgré son importance, peu théorisé (Lowry, 1981 *in* Poupart et coll., 1997). Toutefois, s'il n'y a pas de consensus sur la définition de l'observation, il n'en demeure pas moins que son utilité est confirmée. Ainsi, comme le soulignent Igalens et Roussel (1998), l'observation permet essentiellement de vérifier l'adéquation entre les discours et le comportement réel des acteurs.

En ce qui concerne la collecte des données liée à notre recherche, nous avons opté pour l'observation dite directe. Elle consiste à être « le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans des lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences, sans en modifier le déroulement ordinaire » (Peretz, 1998 :14). Par rapport à notre problématique, l'utilisation de l'observation est pertinente, car cette méthode est préconisée pour « des projets de recherche dans lesquels les comportements, les actions et les interactions entre les individus sont déterminants » (Wacheux, 1996 :210). Cette technique est aussi conseillée « lorsque la question de départ a trait à la mise en œuvre d'une pratique nouvelle de gestion dont la dimension des ressources humaines est une composante essentielle » (Igalens et Roussel, 1998 :82).

Durant notre présence sur le terrain, nous avons pu observer plusieurs situations liées aux incidences de la certification ISO 9001 : des réunions, des audits internes, des affichages ainsi que des discussions informelles. Rappelons que l'observation concerne aussi « le recueil d'indicateurs non verbaux émis par les sujets-sources lors de la conduite d'entretiens (gestes,

relation spatiale, ton...) » (Thiétart et coll., 2007 :246). Conformément aux recommandations de Wacheux (1996), nous avons enregistré nos observations sur un journal de recherche afin de sauvegarder tous les détails et préparer le traitement des données.

Signalons enfin qu'il s'agit dans notre cas d'une observation « non participante » et « non systématique » (Thiétart et coll., 2007 :245). En effet, la plupart de nos observations n'ont pas été planifiées et ont été réalisées à la marge des visites prévues pour les entretiens. Ce positionnement nous a permis d'observer quelques situations réelles, de rester neutre et d'éviter tout biais lié à une éventuelle modification du comportement des acteurs.

1.1. Les documents internes

Le fait de collecter des documents dans le cadre de notre travail sur le terrain est tout à fait pertinent par rapport à notre problématique. En effet, une démarche qualité selon la norme ISO 9001 est caractérisée par une forte présence de la documentation (manuel qualité, politique qualité, procédures, enregistrements, etc.). Par conséquent, l'analyse de ces documents revêt un intérêt indubitable pour la compréhension des incidences de la certification ISO 9001.

Durant notre présence au sein des établissements étudiés, certains documents nous ont été spontanément remis au début des entretiens. Nous avons dû demander d'autres documents à nos interlocuteurs afin de mieux comprendre quelques éléments concernant la mise en place d'un système de management de la qualité selon la norme ISO 9001. Il s'agit essentiellement des documents suivants : la politique qualité, le manuel qualité, la cartographie des processus, quelques comptes-rendus de réunions ainsi que quelques rapports d'audit.

En résumé, le tableau ci-après récapitule l'étape de collecte de données (tableau 21).

Tableau 21- Synthèse de la collecte des données

Outil	Cible	Nombre
Entretiens semi-directifs	<ul style="list-style-type: none"> - Le dirigeant de l'EES - Le responsable qualité - Les enseignants - Le personnel administratif - Les étudiants 	Cas 1: 23 entretiens Cas 2: 31 entretiens Cas 3: 27 entretiens TOTAL: 81 entretiens
Observation non participante	<ul style="list-style-type: none"> - Les réunions - Le fonctionnement de chaque établissement - L'affichage 	Cas 1: 8 journées d'observation Cas 2: 11 journées d'observation Cas 3: 9 journées d'observation TOTAL: 28 journées d'observation¹
Analyse de documents	<ul style="list-style-type: none"> - Les documents du système de management de la qualité - La communication interne et externe 	Cas 1: 28 documents Cas 2: 34 documents Cas 3: 31 documents TOTAL: 93 documents

Après avoir décrit la collecte des données, il convient maintenant d'explicitier la méthode et les outils qui nous ont permis d'exploiter ces données

2. Le traitement des données

Comme le souligne Yin, l'analyse des cas peut rencontrer plusieurs difficultés, notamment en termes de validité, si une stratégie et des techniques d'analyse ne sont pas préalablement définies (Yin, 2003). Ainsi, le traitement des données a été préparé dès l'étape de collecte, et ce à travers la retranscription des entretiens, la lecture des documents fournis et l'enregistrement de nos observations. Il s'agit en effet d'une analyse « en continu » (Miles et Huberman, 1994 :129) qui a permis d'améliorer le processus de recueil de données dans le cadre d'un raisonnement itératif. Ensuite, nous avons procédé à une lecture humaine et informatisée de l'ensemble des données afin de tirer des conclusions utiles par rapport à notre problématique. L'analyse a été faite en deux étapes : l'analyse de contenu thématique des données au cas par cas (2.1) puis l'analyse transversale de l'ensemble des cas étudiés (2.2).

2.1. L'analyse de contenu thématique

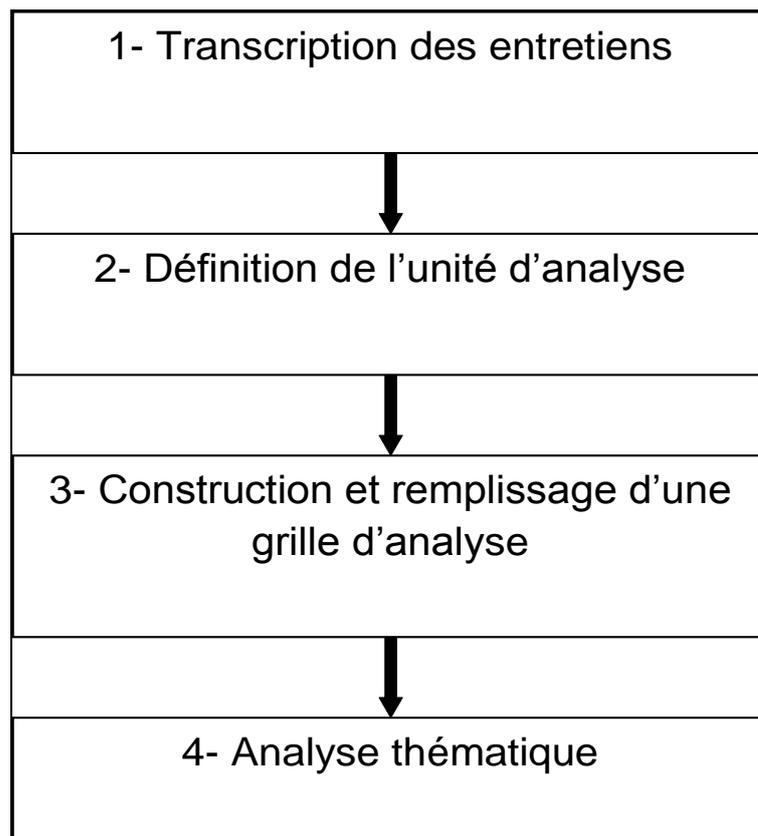
Giannelloni et Vernet (2001 :96) définissent l'analyse de contenu comme « une technique d'analyse d'un discours (article, interview, document, etc.) fondée sur un ensemble de procédures structurées de classification. C'est une méthode de description objective, systématique du contenu manifeste des données qualitatives. Elle permet de justifier les jugements portés par l'émetteur du discours, sur le message lui-même, et le cas échéant, sur l'audience du message ». De son côté, Bardin (2007 :48) la définit comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production / réception (variables inférées) de ces messages ».

Deux principaux types d'analyses de contenu sont pratiqués : l'analyse lexicale et l'analyse thématique. Notre choix a porté sur cette dernière, car elle s'intéresse à la fréquence d'apparition des thèmes, contrairement à l'analyse lexicale qui se focalise sur les mots (Giannelloni et Vernet, 2001). Notre finalité est donc d'aller au-delà du calcul de l'occurrence des mots afin de donner un sens aux données collectées par les entretiens, les observations et les documents internes. En effet, par rapport à notre problématique, il ne suffit pas de connaître la fréquence d'un mot, mais plutôt la perception des incidences de la

certification ISO 9001. Pour ce faire, il faut détecter les éléments qui traitent un thème commun au niveau de toutes les données collectées.

La première étape au niveau de l'analyse de contenu thématique consiste à définir une unité d'analyse. Il s'agit de « l'élément (le critère, la dimension) en fonction duquel le chercheur va procéder au découpage de ses données et à l'extraction d'unités qui seront ensuite classées dans les catégories retenues » (Giordano et coll., 2003 :252). La seconde étape sera de créer une grille d'analyse qui permet de faire le lien entre les données analysées et notre cadre de recherche. La figure ci-après récapitule les étapes de l'analyse de contenu (figure 21).

Figure 21- Les étapes d'une analyse de contenu ; adapté de Giannelloni et Vernet (2001)



2.1.1. Le codage et l'élaboration du dictionnaire des thèmes

Pour ce qui est de la détermination de l'unité d'analyse de contenu, plusieurs niveaux sont possibles (Giordano et coll., 2003 :263) : « mots, concept (mots ou expressions de significations proches), caractérisation des comportements (verbaux ou non verbaux), thème (unités renvoyant au même phénomène), méta-catégorie explicative (regroupement de catégories rendant compte de récurrence) ».

Conformément à notre posture interprétativiste et à la finalité de notre recherche, nous avons choisi le thème comme unité d'analyse. Un thème peut être défini comme étant « un groupe de phrases jugées équivalentes, car faisant référence à des situations, à des objectifs ou des concepts proches » (Giannelloni et Vernet, 2001 :98). En effet, il ne nous est pas possible d'analyser les incidences de la certification ISO 9001 en calculant uniquement l'occurrence de quelques mots. Il faut prendre pour unité d'analyse des phrases qui ont un sens renvoyant à une incidence particulière.

Une fois l'unité d'analyse définie, nous avons construit une grille qui permettrait la lecture de l'ensemble des données. Conformément aux recommandations de Thiétart et coll. (2007), nous avons procédé à l'élaboration d'un dictionnaire des thèmes qui permettrait d'analyser les données (entretiens, observation et documents) en assurant le lien avec les objectifs de la recherche. C'est pourquoi nous l'avons élaboré dans un premier lieu en nous référant à notre cadre conceptuel issu de la revue de littérature.

Après avoir commencé la collecte des données, nous avons complété le dictionnaire des thèmes par des éléments issus d'une lecture « flottante » (Giannelloni et Vernet, 2001 :98) des entretiens. Ainsi, le dictionnaire des thèmes définitif contient des éléments issus aussi bien de la littérature que du terrain, ce qui correspond parfaitement à notre méthodologie de recherche explicitée dans le troisième chapitre de la partie précédente.

Dans une logique de codage (Giordano et coll., 2003), le dictionnaire des thèmes nous a permis de « catégoriser » les données collectées afin de trouver un sens utile pour apporter des éléments de réponse à notre problématique. Il s'agit en effet d'un « encodage par le biais d'une langue (des unités et des catégories) en partie construite par le chercheur » (Giordano et coll., 2003 :288).

Afin d'expliciter cette démarche, nous synthétisons dans le tableau suivant les thèmes et les sous-thèmes de notre dictionnaire, illustrés par des phrases issues de notre collecte de données (tableau 22). La définition claire de chaque sous-thème revêt un intérêt crucial pour la détection et l'interprétation des éléments recherchés au niveau des verbatims des entretiens et des autres données issues des documents et de l'observation. En ce qui concerne les illustrations, nous reprenons les verbatims des entretiens sans aucun changement au niveau du contenu, sauf quelques corrections au niveau du style ou de langue (notamment en ce qui concerne les propos recueillis auprès des étudiants).

Tableau 22- Dictionnaire des thèmes illustré

Thèmes ²⁹	Sous-thèmes	Définitions	Illustrations
La qualité institutionnelle	L'image de l'EES	La manière de laquelle les clients ³⁰ perçoivent l'image ou le profil de l'EES.	« La certification ISO 9001 nous a permis d'améliorer notre positionnement sur le marché, notamment en termes de formation continue ».
	L'organisation interne	Il s'agit essentiellement des objectifs fixés par les managers de l'EES et de la structure adoptée.	« Grâce aux audits internes [exigés par la norme ISO 9001], nous vérifions systématiquement la conformité aux procédures ainsi que le degré d'atteinte des objectifs ».

²⁹ Pour plus de détails concernant ces thèmes, le lecteur peut se référer à notre cadre conceptuel présenté dans le second chapitre la partie précédente.

³⁰ Comme nous allons le voir dans le chapitre suivant, la définition du client change d'un établissement à l'autre.

La qualité interactive	Le personnel en contact avec les clients	Il s'agit essentiellement des enseignants et du personnel administratif de l'EES.	<i>« Dans le cadre de notre système de management de la qualité, nous remettons aux étudiants des fiches d'évaluation des cours afin de connaître leur feed-back concernant le déroulement des cours ».</i>
	Les équipements en interaction avec les clients	Ce sont les appareils qui permettent aux étudiants et aux personnes intéressées d'effectuer des demandes, de consulter des informations, etc.	<i>« Sur la demande des participants à la formation continue, nous avons mis à leur disposition des bases de données leur permettant de consulter toutes les ressources bibliographiques de notre établissement ».</i>
La qualité physique	Les produits physiques	Les biens consommés durant le processus de réalisation de l'enseignement supérieur.	<i>« La certification ISO 9001 n'a rien changé au niveau du matériel utilisé au sein de notre établissement ».</i>
	Le support physique	L'environnement et les équipements qui permettent ou facilitent la	<i>« En tant qu'enseignant, je n'ai constaté aucune amélioration au niveau des équipements après la certification ISO 9001 ».</i>

		réalisation de l'enseignement supérieur.	
Les programmes de formation		La pertinence du contenu des programmes de formation.	<i>« Dans le cadre de la certification ISO 9001, nous avons défini des exigences pédagogiques pour chaque module ».</i>
La qualité environnementale		Il s'agit de la qualité des services des partenaires de l'EES.	<i>« Les partenariats avec les entreprises constituent l'un des principaux avantages de notre établissement ».</i>
Les processus de l'EES	Les éléments d'entrée (<i>Input</i>)	Il s'agit essentiellement des critères de sélection des étudiants, l'expérience du personnel enseignant et administratif.	<i>« Nous avons redéfini les conditions d'admission des étudiants ».</i>
	Le processus	Les activités d'enseignement, d'évaluation, de recherche et parascolaires.	<i>« Nous avons remarqué une approche plus transversale au niveau de la gestion des activités de notre établissement ».</i>

	Les éléments de sortie (<i>Output</i>)	Les emplois occupés par les diplômés, les résultats de l'EES, l'acquisition de compétences transférables, etc.	« La certification ISO 9001 a permis d'améliorer le taux d'insertion professionnelle de nos étudiants ».
--	--	--	--

À la lumière de notre dictionnaire des thèmes, nous avons procédé, au sein de chaque cas étudié, à une double analyse : verticale et horizontale (Giannelloni et Vernet, 2001). L'analyse verticale traite chaque source (entretien, observation ou document³¹) d'une manière isolée. Il s'agit d'analyser l'ordre d'apparition des thèmes et la manière selon laquelle chaque interviewé aborde les incidences que nous avons prévues dans notre dictionnaire des thèmes. Quant à l'analyse horizontale, elle consiste à parcourir l'ensemble des données de chaque cas afin de comparer la manière de traiter un thème ou un sous-thème par la totalité des interviewés. Ce type d'analyse permet d'une part d'identifier les similitudes et les différences au niveau de la perception des incidences, et d'autre part de repérer les thèmes et les sous-thèmes les plus fréquents sur l'ensemble des données collectées. Selon les deux auteurs précités, le poids de chaque thème est calculé comme suit :

$$\frac{\text{Nombre de fois où le thème } i \text{ est évoqué}}{\text{Nombre total d'évocations}}$$

Le tableau ci-après illustre l'utilisation de l'analyse horizontale et verticale au niveau de notre recherche (tableau 23).

³¹ Il convient de souligner que Giannelloni et Vernet (2001) appliquent l'analyse horizontale et verticale uniquement aux entretiens. Nous avons généralisé ces deux types d'analyse aux données issues de l'observation et des documents internes des EES étudiés.

Tableau 23- Illustration de l'analyse verticale et horizontale; inspiré de Giannelloni et Vernet (2001)

Thèmes et sous-thèmes	Entretien n°1	Entretien n°2	Entretien n°3	Synthèse horizontale
1. Qualité institutionnelle 1.1. Image 1.2. Organisation interne	Analyse Verticale 	Analyse Horizontale 		Synthèse : Qualité institutionnelle
2. Qualité interactive 2.1. Personnel en contact 2.2. Équipements en interaction avec les clients		Analyse Horizontale 		Synthèse : Qualité interactive
3. Qualité physique 3.1. Produits physiques 3.2. Support physique		Analyse Horizontale 		Synthèse : Qualité physique
Synthèse verticale	Synthèse Entretien n°1	Synthèse Entretien n°2	Synthèse Entretien n°3	Synthèse générale

2.1.2. L'apport de l'outil informatique : Nvivo

L'analyse de contenu, aussi bien verticale qu'horizontale, a été facilitée par l'utilisation du logiciel Nvivo qui permet de détecter automatiquement la récurrence d'un thème au sein de chaque cas ou à travers l'ensemble des données des trois cas étudiés. En outre, ce logiciel nous a offert la possibilité de regrouper nos données par thème. Ces regroupements, appelés « nœuds » dans le langage de Nvivo, peuvent être faits par thème, par individu ou par cas, ce qui correspond parfaitement à notre logique d'analyse de données. Par exemple, si une

personne au niveau du premier cas évoque le thème lié aux programmes de formation (voir notre dictionnaire des thèmes ci-dessus), cela est regroupé aussi bien au niveau du nœud lié au thème que de celui lié au cas de l'EES étudié. Nous avons la possibilité de modifier les nœuds ou de créer un nouveau nœud au fur et à mesure du développement de notre recherche.

Il convient de souligner que si l'usage d'un tel logiciel permet certes de gagner du temps et de faire un comptage plus précis des thèmes les plus fréquents, il n'en demeure pas moins que le chercheur doit, à notre avis, vérifier et compléter toujours par une analyse humaine afin d'assurer la pertinence de l'exploitation des données par rapport aux objectifs de recherche.

Enfin, l'utilisation de Nvivo nous a aussi facilité l'analyse transversale que nous décrivons dans le paragraphe suivant.

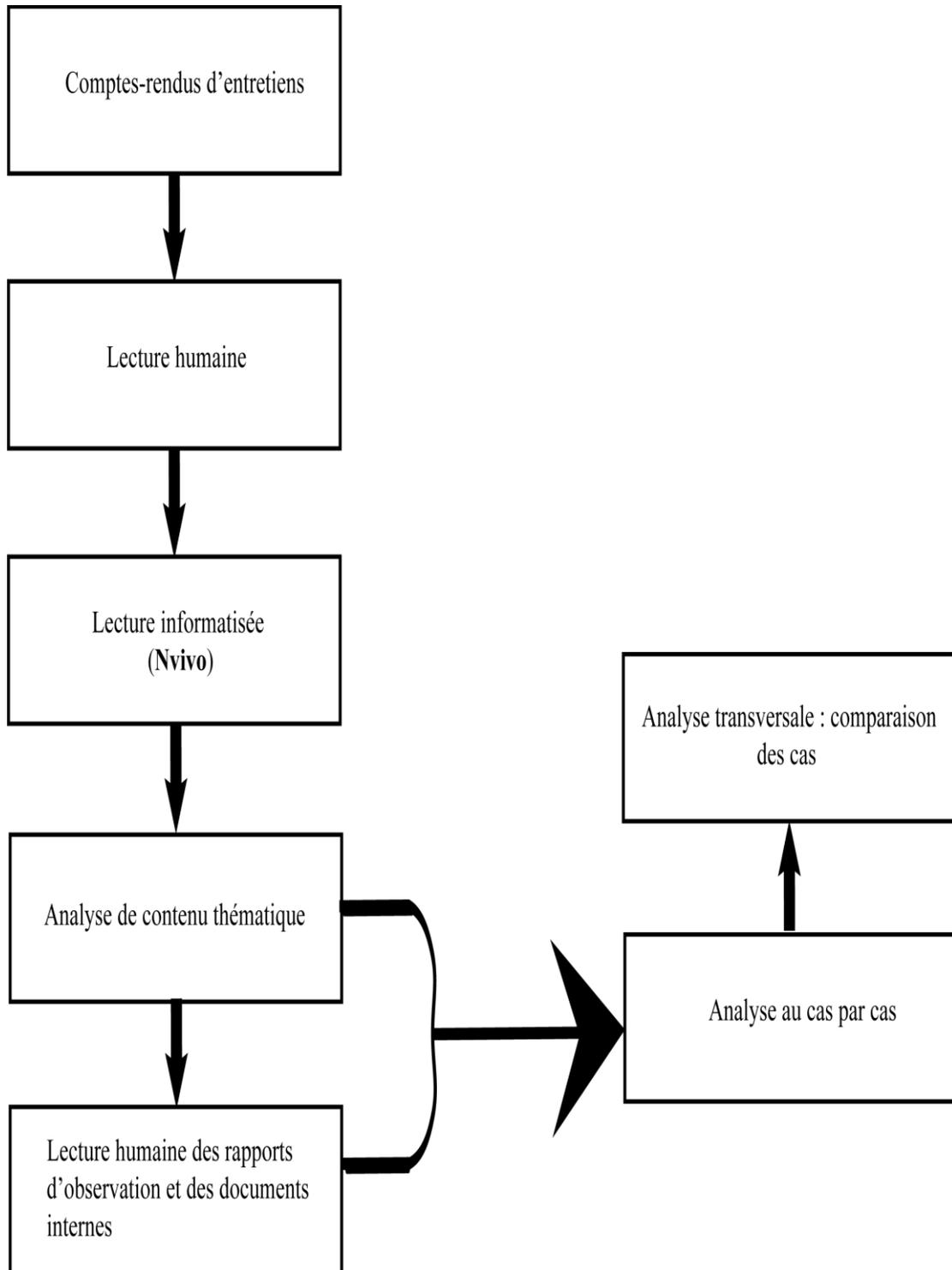
2.2. L'analyse transversale

L'analyse transversale a pour finalité d'avoir une vue d'ensemble sur les données des trois cas étudiés. Il s'agit essentiellement de chercher les points communs et les différences au niveau des incidences de la certification ISO 9001. Dans une logique de réplification (Yin, 2003), nous avons vérifié si une incidence confirmée au sein d'un cas est présente au niveau des deux autres cas. Nous avons essayé aussi de déterminer si l'importance d'une incidence est la même au niveau des trois cas. Cette analyse « inter-cas³² » (Yin, 2003 :133) a été facilitée par l'adoption d'une structure commune de codage, à savoir le dictionnaire des thèmes, qui a été utilisé pour l'analyse des trois cas étudiés. En effet, le fait d'analyser les cas sans un canevas prédéterminé rendrait difficile, voire non fiable, la comparaison des résultats obtenus.

En somme, les étapes de notre analyse de données peuvent être résumées comme suit (figure 22) :

³² « *Cross-case* » dans le texte original.

Figure 22- Les étapes de l'analyse des données



3. La Validité et la fiabilité de la recherche

L'intérêt des résultats de notre recherche dépend fortement de la fiabilité et de la validité interne et externe de notre démarche adoptée au niveau des études de cas.

3.1. La fiabilité de notre recherche

Selon Yin (2003 :34), la fiabilité consiste à « démontrer que les opérations de l'étude – telles que les procédures de collecte des données- peuvent être répétées avec les mêmes résultats ». Cela nécessite une transparence de la part du chercheur concernant la démarche ayant permis d'obtenir les résultats. C'est pourquoi nous avons essayé de décrire explicitement dans les paragraphes précédents les critères de sélection des cas ainsi que le processus de collecte et de traitement des données.

Miles et Huberman (1994) précisent de leur côté que la fiabilité de la recherche peut être assurée par le double codage. Il s'agit d'analyser une partie des données –entretiens, observations ou documents- par deux chercheurs afin de calculer le nombre de thèmes codés de la même manière. Le calcul se fait comme suit :

$$\frac{\text{Nombre thèmes codés identiquement}}{\text{Nombre de thèmes à coder}}$$

Afin de respecter ce critère, nous avons remis la retranscription de cinq entretiens réalisés dans les trois établissements étudiés à un chercheur en management de la qualité afin qu'il fasse le codage par rapport à notre dictionnaire des thèmes. Nous avons dû aussi lui fournir un résumé de notre problématique pour qu'il comprenne la finalité de notre recherche. Par rapport au taux susmentionné, nous avons obtenu 83% des thèmes codés identiquement par l'autre chercheur, ce qui permet une fiabilité de codage satisfaisante selon les critères de Miles et Huberman (1994).

Ces deux auteurs recommandent aussi d'élargir autant que possible les personnes interrogées afin de renforcer la fiabilité de la recherche. Nous avons respecté ce critère dans la

mesure où nous avons interviewé dans chaque établissement des catégories différentes (enseignants, étudiants et personnel administratif).

Afin d'améliorer la fiabilité de notre recherche, nous avons appliqué une recommandation de Yin (2003) qui consiste à refaire l'analyse des données. Ainsi, trois mois après la fin de l'analyse des données, nous avons refait la démarche de codage d'une partie des données par rapport au dictionnaire des thèmes. Cette action nous a permis d'avoir des résultats fortement similaires.

Nous synthétisons dans le tableau suivant les principaux critères de fiabilité de notre recherche (tableau 24) :

Tableau 24- Les critères de la fiabilité de notre recherche

La fiabilité de la recherche		
<p>1. Le double codage par un autre chercheur.</p> <p>(Miles et Huberman, 1994)</p>	<p>2. Refaire une partie de l'analyse des données.</p> <p>(Yin, 2003)</p>	<p>3. Élargir autant que possible les personnes interrogées sur site.</p> <p>(Miles et Huberman, 1994)</p>

Enfin, force est de souligner que si aucune recherche ne peut prétendre à une fiabilité parfaite, il n'en demeure pas moins que les critères précités permettent de réduire considérablement les biais liés à la subjectivité du chercheur.

3.2. La validité interne

En termes de validité interne, le souci majeur du chercheur est de « s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats générés par l'étude ; le chercheur doit se demander dans quelle mesure son inférence est exacte et s'il n'existe pas d'explications rivales » (Thiétart et coll., 2007 :278). Dans ce sens, Yin (2003) précise que la validité interne concerne essentiellement les relations de causalité entre deux phénomènes observés sur le terrain de recherche. Ainsi, si le chercheur déduit un lien de causalité incorrect, cela remettrait en cause la validité interne de la recherche. Ceci dit, Yin (2003) considère que, pour les études de cas, la validité interne peut aussi être évaluée par rapport aux inférences faites par le chercheur. Selon l'auteur, les inférences concernent les événements que le chercheur n'a pas pu directement observer. Par conséquent, ce dernier va inférer qu'un phénomène observé lors de sa présence sur le terrain est le résultat d'un phénomène antérieur. L'inférence est fondée dans ce cas sur les entretiens réalisés et les documents collectés.

En ce qui concerne notre recherche, la validité interne est liée aux inférences et non pas aux relations causales. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, les EES que nous avons étudiés sont tous déjà certifiés, ce qui ne nous permet pas d'observer directement les incidences de la certification ISO 9001. Par conséquent, nous avons inféré l'existence de liens entre les incidences observées et la certification ISO 9001.

Le risque de biais dans ce cas réside essentiellement dans le fait d'inférer des liens qui ne sont pas corrects. Par exemple, lorsqu'une amélioration de la communication interne est constatée au niveau d'un EES, il sera difficile de juger si elle est liée à la certification ISO 9001 ou à un autre projet mené par l'établissement en question.

La maîtrise de ce risque revêt un intérêt indubitable pour notre recherche afin d'éviter le fait de générer des résultats non valides. Malgré l'inexistence d'une méthode clairement identifiée pour garantir la validité interne d'une recherche (Thiétart et coll., 2007 ; Yin, 2003), nous avons essayé d'appliquer quelques tactiques proposées par ces auteurs afin de prendre les précautions nécessaires.

Selon Thiétart et coll. (2007), les inférences seront correctes si le chercheur a une connaissance approfondie des éléments étudiés. À ce niveau, notre maîtrise de la norme ISO 9001, à travers plus de sept ans d'expérience dans le domaine de conseil aux entreprises, nous a permis de distinguer les incidences qui sont liées à la certification ISO 9001 et celles qui sont liées à d'autres facteurs.

La deuxième tactique permettant de renforcer la validité interne réside dans la description explicite des étapes qui ont permis au chercheur de générer les résultats de son étude. C'est pourquoi nous avons essayé au niveau du présent chapitre de clarifier la démarche de sélection des cas, de la collecte et de l'analyse des données.

Enfin, nous avons essayé aussi de tenir compte du principe de saturation du terrain qui consiste à assurer une «collecte de données poursuivie jusqu'à ce que les données recueillies n'apportent plus d'informations nouvelles et que l'information marginale ne remette pas en question les cadres construits» (Thiétart et coll., 2007 :278). C'est pourquoi nous avons élargi la collecte des données en assurant un nombre important et non prédéfini d'entretiens dans chaque établissement. Nous avons aussi complété par l'analyse des documents et l'observation, tel que nous l'avons expliqué dans la partie concernant la collecte des données.

En somme, les critères de la validité interne de notre recherche sont résumés dans le tableau ci-dessous (tableau 25) :

Tableau 25- Les critères de la validité interne de notre recherche

La validité interne de la recherche		
1. La maîtrise de la norme ISO 9001 et la connaissance approfondie du secteur de l'enseignement supérieur.	2. La description explicite des étapes de collecte et de traitement des données.	3. Le principe de saturation du terrain.

3.3. La validité externe

La question principale au niveau de la validité externe d'une recherche qualitative peut se résumer ainsi : quels sont les résultats que l'on peut généraliser ou transférer à d'autres cas et sous quelles conditions ? (Thiéart et coll., 2007 ; Yin, 2003). Rappelons à ce niveau que la généralisation des résultats d'une étude de cas n'est pas statistique –au sens de la représentativité de l'échantillonnage—, mais plutôt analytique. Ce qui signifie selon Yin (2003 :37) que le chercheur vise à « généraliser un ensemble particulier de résultats à une théorie plus large ».

Dans le cadre de notre recherche, nous avons accordé une importance particulière à la question de validité externe. En effet, si le fait d'étudier en profondeur les incidences de la certification ISO 9001 au sein de trois EES assure une richesse au niveau des résultats obtenus, il n'en demeure pas moins que nous devons permettre aux personnes intéressées par notre recherche, notamment dans le secteur de l'enseignement supérieur, de connaître si nos résultats sont transférables à leurs propres établissements. Il convient de préciser à ce niveau que notre finalité n'est pas de généraliser nos résultats à tous les EES. Il s'agit uniquement d'évaluer les caractéristiques des EES où nos résultats sont transférables.

Ainsi, afin de renforcer la transférabilité³³ des résultats de notre recherche, nous nous sommes appuyé sur trois recommandations inspirées de Thiéart et coll. (2007).

D'abord, nous avons décrit d'une manière détaillée les caractéristiques de chaque cas étudié afin de déterminer les EES où nos résultats peuvent être réutilisés. Ensuite, nous avons précisé les critères de sélection des cas³⁴ qui ont permis de faire varier les conditions contextuelles. Nous avons ainsi évité de choisir des cas similaires pour faciliter la convergence des résultats (Miles et Huberman, 1994). Enfin, le dernier critère concerne l'analyse des données. À ce niveau, nous avons opté pour l'analyse transversale des cas afin de connaître les résultats qui sont communs au niveau des trois cas, ce qui permettrait de

³³ Nous reprenons le terme de « transférabilité » utilisé par Thiéart et coll. (2007) qui précisent que la validité externe est synonyme de « généralisation et transférabilité des résultats » (p. 287).

³⁴ Voir la première section du présent chapitre.

déterminer les incidences les plus récurrentes de la certification ISO 9001 et d'améliorer la transférabilité des résultats en dépassant les particularités de chaque cas.

En définitive, les critères de la validité externe de notre recherche peuvent être synthétisés dans le tableau ci-dessous (tableau 26) :

Tableau 26- Les critères de la validité externe de notre recherche

La validité externe de la recherche		
1. Définir clairement le contexte où les résultats sont générés afin de déterminer les contextes où ces résultats sont réutilisables.	2. L'identification des critères de sélection des cas afin de s'assurer de la diversification des caractéristiques des cas étudiés.	3. Une analyse inter-cas des données afin de déterminer les incidences les plus récurrentes de la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur.

Conclusion du chapitre I

La finalité de chapitre était de préciser notre positionnement épistémologique et nos choix méthodologiques qui ont guidé notre partie empirique, de justifier le choix et le nombre des cas étudiés, de décrire la collecte et l'analyse des données et de défendre la fiabilité et la validité de notre recherche.

Concernant le positionnement épistémologique, nous avons présenté la posture interprétativiste de notre recherche ainsi que la démarche abductive que nous avons adoptée. Au niveau méthodologique, nous avons explicité la méthode qualitative par étude de cas qui nous a permis d'explorer et d'interpréter les questions relatives à notre recherche. Ainsi, la cohérence entre notre cadre conceptuel d'une part, et nos choix épistémologiques et méthodologiques d'autre part, constitue un facteur déterminant de la fiabilité et de la validité de l'analyse des données collectées dans la partie empirique.

Pour ce qui est du nombre de cas, malgré l'intérêt d'étudier des cas multiples, notamment en termes de renforcement de la validité des résultats, il n'en demeure pas moins qu'un nombre important de cas risque de réduire la richesse des informations collectées et analysées au niveau de chaque cas. Le nombre de cas à étudier dépend aussi de la faisabilité en termes de durée, notamment pour une recherche doctorale. C'est pourquoi nous nous sommes limité à l'étude de trois cas.

Au niveau de la collecte des données, nous avons essayé d'utiliser plusieurs types d'informations disponibles sur le terrain : les discours, les situations observées et les documents internes.

Pour ce qui est du traitement des données, nous nous sommes intéressé d'une part à l'analyse du contenu spécifique de chaque cas (analyse au cas par cas) et d'autre part à une mise en relation des cas entre eux (analyse transversale). Cette analyse a été facilitée par la construction d'un dictionnaire des thèmes permettant de catégoriser les données collectées. Élaboré à partir de notre revue de littérature, ce dictionnaire a été complété par des données

collectées sur le terrain, ce qui assure la cohérence de notre recherche. Force est de souligner que le recours au logiciel Nvivo nous a été d'une grande utilité au niveau de l'analyse de nos données.

Enfin, la rigueur au niveau de la sélection des cas, de la collecte et du traitement des données nous permettrait d'améliorer la fiabilité et la validité, aussi bien internes qu'externes, des résultats de l'analyse des cas que nous présenterons dans le chapitre suivant.

**CHAPITRE II. ANALYSE DES CAS ET
SYNTHÈSE DES RESULTATS**

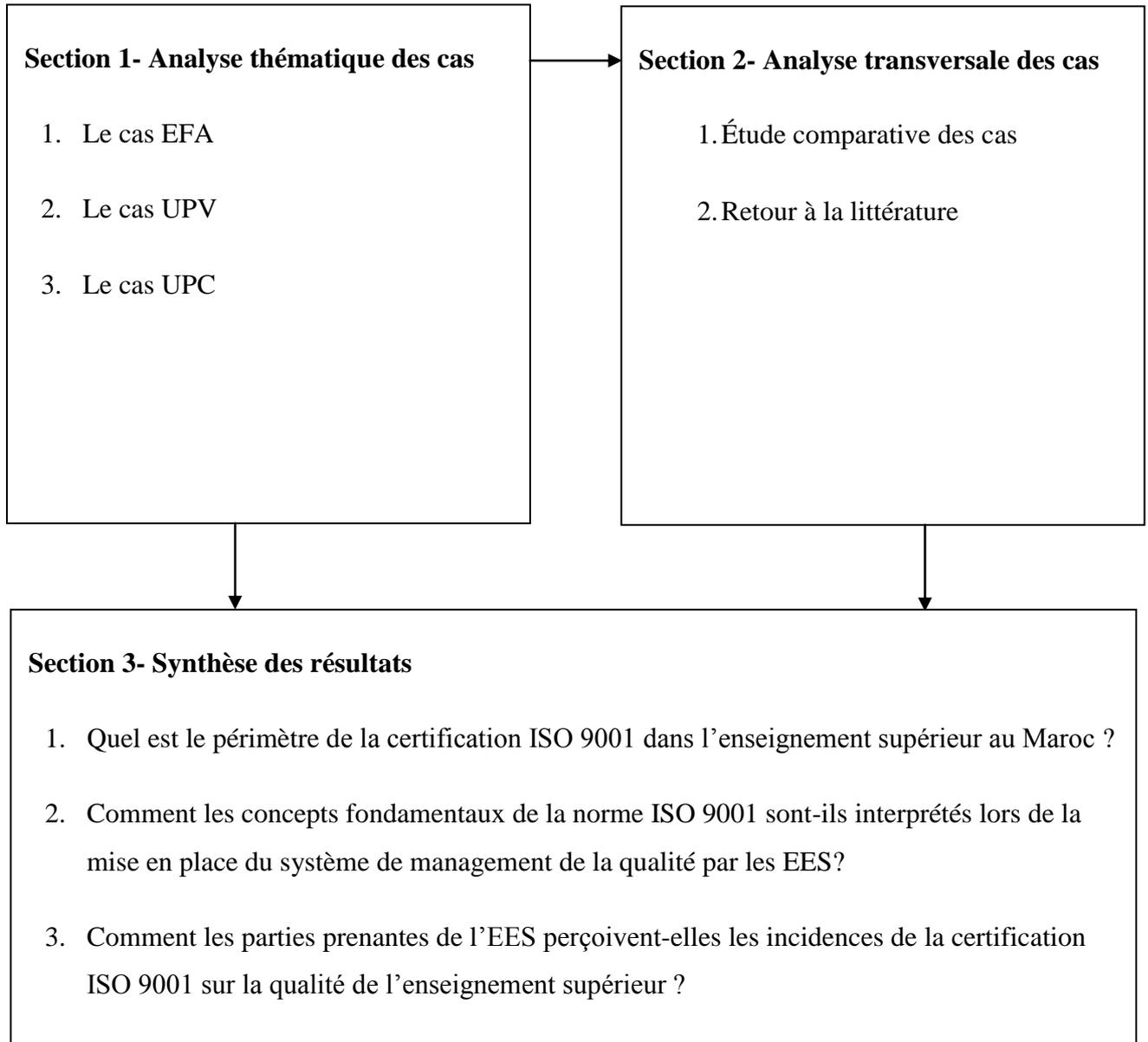
Introduction du chapitre II

En exploitant les techniques de traitement des données décrites dans le chapitre précédent, il s'agit à présent d'aborder les résultats de notre recherche effectuée sur le terrain à travers les études de cas.

Ce chapitre nous permettrait d'abord de restituer, au niveau de chaque cas, les incidences de la certification ISO 9001. Cette restitution sera effectuée conformément à notre dictionnaire des thèmes identifié au niveau du chapitre précédent. Ensuite, une analyse transversale nous révélerait les similitudes et les divergences entre les trois cas étudiés. Elle nous permettrait aussi de confronter nos résultats à ceux issus de notre revue de littérature et de dégager les réponses à notre problématique. Notre finalité est de suggérer des pistes de réflexion, aussi bien au niveau théorique que managérial, concernant les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur.

Le présent chapitre se compose de trois sections. La première décrit l'analyse thématique des incidences au cas par cas. La deuxième présente l'analyse transversale permettant essentiellement d'identifier les incidences les plus récurrentes. Finalement, la troisième section synthétise les résultats obtenus et précise les réponses à nos questions de recherche.

Figure 23- Plan du deuxième chapitre de la deuxième partie



SECTION 1- ANALYSE THEMATIQUE DES CAS

L'objet de la présente section est de restituer, au cas par cas, les incidences de la certification ISO 9001 identifiées lors de notre présence sur le terrain.

La restitution des cas se fera essentiellement selon la structure prédéfinie dans notre dictionnaire des thèmes. Ainsi, chaque cas sera présenté en trois parties. La première décrit le contexte du cas afin de comprendre ses spécificités et d'améliorer la validité externe de notre recherche, comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent. La deuxième reprend les éléments du dictionnaire des thèmes en décrivant les incidences identifiées pour chaque dimension de la qualité dans l'enseignement supérieur. Quant à la troisième, elle synthétise les incidences principales identifiées au niveau du cas.

Figure 24- Le plan de restitution des cas

- 1. Le contexte du cas**
- 2. La qualité institutionnelle**
- 3. La qualité interactive**
- 4. La qualité physique**
- 5. Les programmes de formation**
- 6. La qualité environnementale**
- 7. Les processus de l'EES**
- 8. Synthèse**

1. Le cas d'une école consulaire, EFA : La certification ISO 9001 en tant que vecteur de transfert des connaissances et d'amélioration pédagogique

Ayant un statut assez particulier en tant qu'école consulaire, l'école française des affaires³⁵ (EFA dans le reste du document) est certifiée ISO 9001 depuis 2000. Nous tenterons dans ce paragraphe de comprendre les incidences de cette certification sur la qualité de l'enseignement de l'EFA tout en les situant par rapport au contexte de cet établissement.

1.1. Le contexte du cas

Créée en 1986, l'EFA est une école consulaire qui dépend directement du service culturel de l'ambassade de France au Maroc. Comme le précise le site web de l'EFA³⁶, il ne s'agit pas d'un établissement d'enseignement supérieur privé marocain. En effet, le diplôme (Chargé de la gestion et de l'activité commerciale de l'entreprise) est délivré, après deux ans d'études, par la Chambre de commerce et d'industrie de Seine et Marne. C'est ainsi que l'EFA fait partie de la convention de coopération franco-marocaine signée en 2003, ce qui assure la reconnaissance du diplôme dans les deux pays.

Lors de notre entretien avec le directeur général, ce dernier nous a fourni quelques chiffres-clés concernant l'établissement : les lauréats de l'EFA sont plus de 1600, l'effectif annuel des étudiants est de 250 en moyenne (1^{ère} et 2^{ème} année) et le personnel administratif permanent est composé de 7 personnes.

Pour ce qui est du contexte de la mise en place d'un système de management de la qualité conformément aux exigences de la norme ISO 9001, l'extrait d'entretien ci-dessous permet de le préciser :

³⁵ Contrairement aux deux autres cas, le dirigeant de l'EFA n'a pas exigé la confidentialité au niveau de la présentation des données concernant son établissement. C'est pourquoi nous utilisons le sigle réel pour désigner ce cas. Pour les deux autres cas (UPV et UPC), les sigles utilisés sont fictifs.

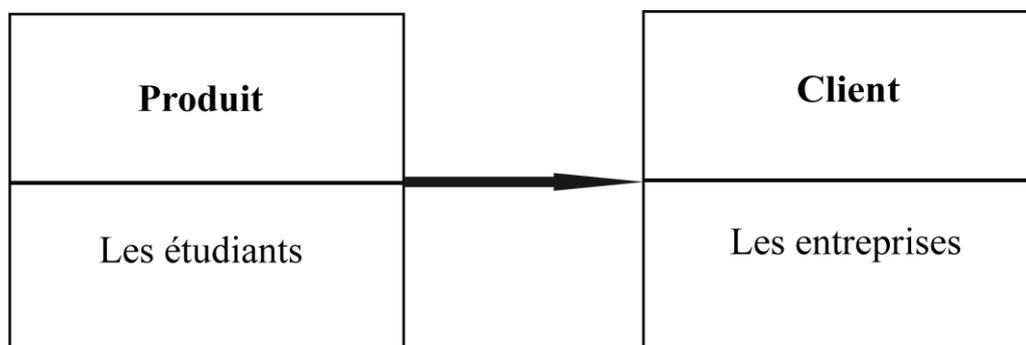
³⁶ www.efa-maroc.fr; consulté le 02/02/2012.

« La démarche ISO 9001 avait pour but l'essaimage et la création d'un réseau d'écoles consulaires. L'idée est de standardiser l'organisation de l'EFA, notamment grâce aux procédures, afin de pouvoir créer d'autres écoles consulaires avec une organisation plus ou moins similaire. La participation d'un noyau d'enseignants a favorisé à l'époque l'implication de ces derniers. D'autant plus que l'un d'eux s'occupait, à travers son entreprise, d'accompagner l'EFA dans sa démarche de certification. » (Source : Entretien avec le directeur de l'EFA).

La finalité est donc d'uniformiser l'organisation de l'EFA, en appliquant les exigences de la norme ISO 9001, notamment en termes de procédures, ce qui faciliterait l'homogénéisation de l'organisation en cas de création d'autres écoles.

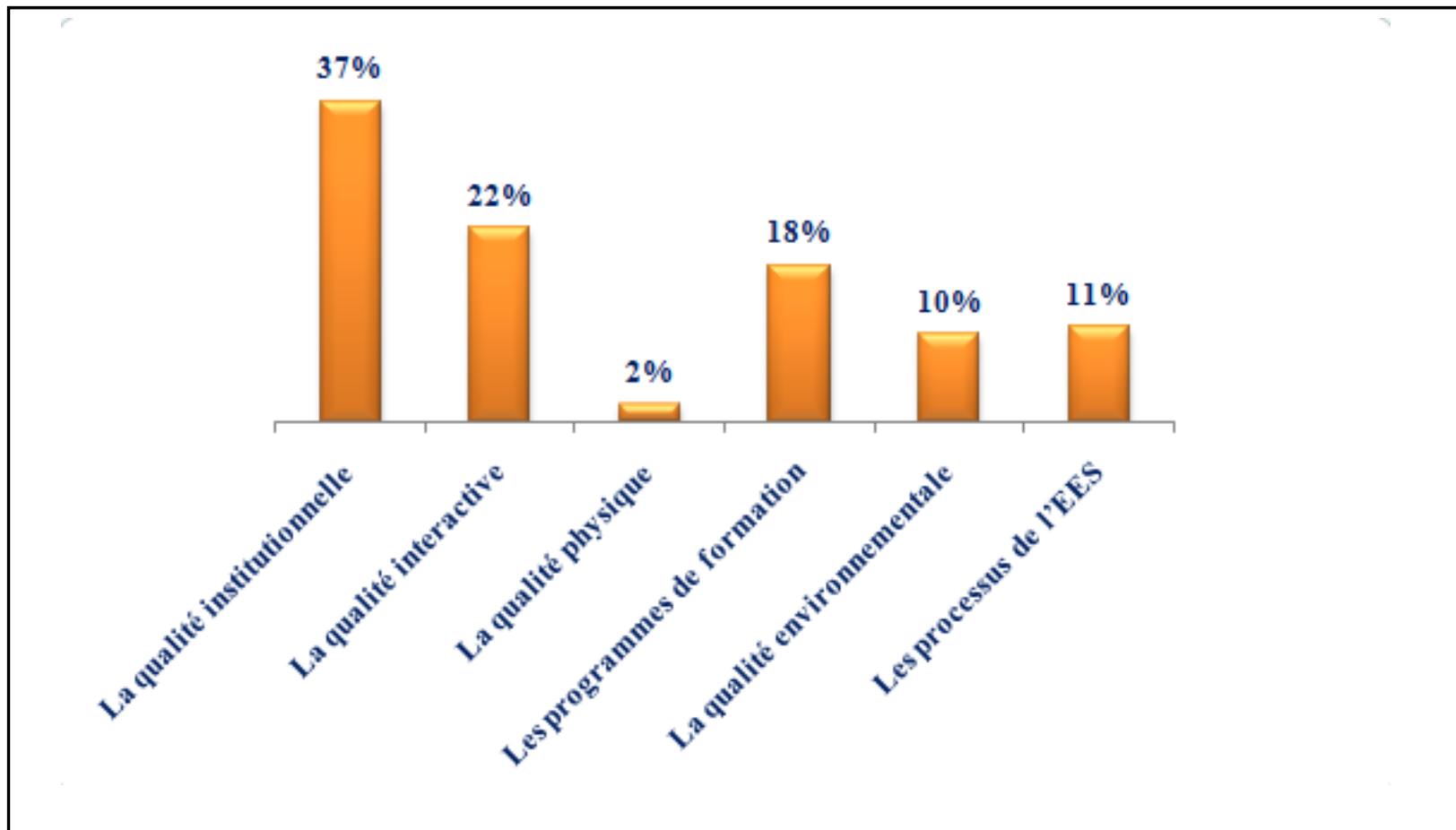
En ce qui concerne le périmètre d'application du système de management de la qualité, l'EFA a certifié l'ensemble de ses activités administratives et pédagogiques. À propos de la question du client de l'enseignement supérieur, l'EFA a considéré qu'il s'agit des entreprises. L'étudiant a été considéré comme étant le produit de l'EFA (figure 25) :

Figure 25- Client et produit du système de management de la qualité de l'EFA



Après avoir décrit les traits les plus saillants concernant le contexte de la mise en place d'un système de management de la qualité ISO 9001 au sein de l'EFA, il convient d'entamer les résultats liés aux incidences de cette certification. Avant d'analyser ces incidences par dimension de la qualité dans l'enseignement supérieur, la figure ci-dessous nous permet d'avoir d'abord une vue d'ensemble sur le poids de chaque dimension (figure 26).

Figure 26- La répartition des verbatims du cas EFA



1.2. La qualité institutionnelle

Avec 37% des verbatims, le codage des sous-thèmes liés à la qualité institutionnelle montre des incidences considérables de la certification ISO 9001 sur cette dimension. Ainsi, concernant l'image de l'établissement, l'EFA a mis en valeur sa certification, par divers moyens de communication, afin de consolider sa place d'interlocuteur crédible des entreprises en termes de formation des techniciens spécialisés en commerce et gestion. En outre, la plupart des interviewés jugent que l'image de l'EFA vis-à-vis des entreprises a été nettement améliorée par la certification.

« Lors de notre présence sur le site de l'EFA, nous avons remarqué à plusieurs reprises que le personnel de l'accueil valorise la certification ISO 9001 vis-à-vis des interlocuteurs (visiteurs, parents, etc.). Nous avons remarqué aussi que les communiqués faits par la direction signalent souvent que l'EFA est certifiée ISO 9001 » (Source : extrait des notes d'observation).

Pour ce qui est de l'organisation interne, la première incidence réside dans le fait que la certification ISO 9001 a permis à l'EFA d'améliorer son aptitude à s'adapter aux besoins des entreprises. Ces dernières sont considérées, à titre de rappel, comme étant le client du système de management de la qualité. À ce propos, un de nos interviewés nous a précisé que des entreprises sont représentées au niveau du conseil d'orientation et de perfectionnement de l'EFA.

La deuxième incidence est liée à la communication interne. En effet, plusieurs interviewés s'accordent que la démarche qualité a permis d'améliorer d'une manière considérable cette dimension. Il s'agit notamment de l'organisation des réunions d'une manière régulière, tout en assurant un suivi entre les réunions. La certification a permis aussi, selon les interviewés, d'améliorer l'affichage qui devient mieux identifié, avec une validation permanente du contenu par les personnes compétentes.

« L'approche ISO chez nous a facilité la création ou l'amélioration de nouveaux outils de communication interne (affichage, les réunions deviennent plus régulières et mieux structurées, et même un journal interne). En plus, ça devient directement géré par la direction »
(Source : extrait d'entretien).

L'analyse de contenu thématique nous a révélé une autre incidence importante au niveau de la dimension institutionnelle, à savoir la capitalisation des connaissances. Cette incidence a été soulevée essentiellement par des membres de l'administration. En effet, selon des derniers, les pratiques mises en place dans le cadre de la certification ont facilité le transfert et le partage des connaissances entre le personnel. Il s'agit d'une part de la rédaction des procédures qui permet de formaliser et d'uniformiser la manière de réaliser une activité, ce qui assure à tout le personnel de l'EFA, y compris les nouveaux recrutés, une connaissance rapide des étapes à suivre, des formulaires à utiliser, etc. En outre, en cas de départ d'une personne, une partie considérable de ses connaissances est préservée par l'EFA grâce à la formalisation. D'autre part, la capitalisation des connaissances est assurée par le travail en groupe. En effet, dans le cadre de la certification ISO 9001, l'EFA a mis en place des groupes d'amélioration qualité qui regroupent des membres de l'administration, des enseignants et des étudiants, ce qui permet un échange considérable en termes d'expériences et de bonnes pratiques. Enfin, le verbatim ci-après illustre l'incidence liée à la capitalisation des connaissances :

« Le fait d'avoir une procédure claire et connue par tout le monde permet de ne plus être tributaire d'une personne. En plus, à force de travailler en groupe dans le cadre des groupes d'amélioration qualité, chacun de nous partage ses connaissances avec les autres. Et progressivement ça devient des connaissances de l'établissement et non pas d'une personne »
(Source : extrait d'entretien).

Enfin, d'après nos interviewés, la certification ISO 9001 a permis aussi à l'EFA d'améliorer la maîtrise des documents, notamment grâce à une identification claire de chaque document et la précision des personnes qui l'ont vérifié et approuvé.

1.3. La qualité interactive

Le thème de la qualité interactive, avec 22% des verbatims, constitue un élément essentiel en termes d'incidences de la certification ISO 9001.

En effet, plusieurs étudiants nous ont souligné leur satisfaction concernant la disponibilité du personnel administratif et la rapidité du traitement de leurs demandes. À ce niveau, un membre de l'administration nous a souligné que le temps de traitement des demandes des étudiants est l'un des indicateurs principaux de l'efficacité de la gestion administrative.

La certification ISO 9001 a permis aussi à l'EFA d'améliorer la compétence du corps enseignant, notamment grâce à l'évaluation continue de chaque enseignant par rapport au respect des exigences pédagogiques de l'école. Il convient à ce niveau de souligner que les enseignants ont été considérés comme des fournisseurs lors de la mise en place du système de management de la qualité de l'EFA. Par conséquent, cette dernière était obligée, conformément aux exigences de la norme ISO 9001³⁷, de déterminer les critères de sélection des enseignants et d'évaluer leurs prestations. Ceci dit, l'importance accordée par les enseignants à cette évaluation n'est pas la même, surtout que la majorité d'entre eux ne sont pas des permanents.

« L'implication n'est pas totale, puisque certains enseignants sont indifférents à l'approche ISO même si dans le cadre de cette dernière, une évaluation de l'intervenant est prévue qui est exploitée en entretien et qui pourrait justifier l'arrêt du contrat. Il est à noter que la majorité de nos enseignants sont des vacataires (ayant

³⁷ Chapitre 7 « réalisation du produit », paragraphe relatif aux achats.

une activité professionnelle ou interviennent en formation continue) » (Source : extrait d'entretien).

1.4. La qualité physique

Avec 2% uniquement des verbatims, les incidences liées à la qualité physique sont peu évoquées. En outre, nous avons constaté une divergence considérable au niveau des propos des interviewés. En effet, la majorité des interviewés ayant évoqué le thème de la qualité physique ne sont pas sûrs que les améliorations constatées sont réellement dues à la certification ISO 9001. Cette logique est illustrée par le verbatim suivant :

« Qu'on soit certifiés ou pas, une école doit avoir une bibliothèque, des salles de cours, des salles de réunions, un terrain de sport...en plus, lors des audits de certification, on ne m'a jamais posé une question concernant les équipements de l'école » (Source : extrait d'entretien).

1.5. Les programmes de formation

Le codage des thèmes liés aux programmes de formation révèle d'une part un poids considérable des incidences concernant cette dimension, avec 18% des verbatims, et d'autre part des perceptions divergentes quant à la nature des incidences (positives ou négatives).

En effet, durant les entretiens que nous avons effectués, nous avons remarqué que quelques enseignants sont indifférents par rapport à la certification ISO 9001 en considérant qu'elle ne concerne pas le déroulement des cours.

« Le déroulement d'un cours ne peut pas être standardisé selon la logique de la norme ISO 9001. Il s'agit d'une relation personnalisée entre l'enseignant et les étudiants, ce qui nécessite beaucoup d'innovation et de créativité, et

donc ça ne peut pas être planifié et standardisé »
(Source : extrait d'entretien).

Notons toutefois qu'il ne s'agit pas de l'avis de tous les enseignants. Certains sont impliqués dans le système de management de la qualité et participent activement à son amélioration.

« La participation d'un noyau d'enseignants a favorisé à l'époque l'implication de ces derniers. D'autant plus que l'un d'eux s'occupait, à travers son entreprise, d'accompagner l'EFA dans sa démarche de certification. Actuellement, nos enseignants participent aux différents groupes d'amélioration des processus, aux audits internes et alimentent un processus que nous avons nommé gestion des intervenants » (Source : extrait d'entretien).

Une autre incidence concernant les programmes de formation se traduit par la maîtrise des outils de pilotage de la formation. Il s'agit essentiellement d'exiger aux enseignants de respecter un référentiel pédagogique élaboré par l'EFA dans le cadre de la certification ISO 9001. Ce référentiel consiste à contrôler la présence et la ponctualité des étudiants, à fixer les critères des évaluations (fréquence, barème, compétences, harmonisation, etc.) et précise les règles de comportement en classe ainsi que les compétences principales à développer.

« Il faut dire également que dans nos contrats avec nos enseignants, il est question du respect du référentiel pédagogique et de faire appliquer le règlement intérieur de notre établissement au sein de leurs classes. Une marge de manœuvre et une certaine liberté dans la gestion du contenu de formation est, quand même, tolérée, mais toujours dans le respect du référentiel. Autrement dit,

l'enseignant pourrait imaginer une méthode d'apprentissage et des outils en concertation avec la direction qui doit garantir la conformité des propositions avec l'esprit de notre école et nos objectifs »
(Source : extrait d'entretien).

Enfin, le cas EFA présente une incidence assez particulière qui montre que la certification ISO 9001 peut contribuer à l'amélioration de la formation des étudiants. En effet, dans le cadre de la mise en place et le maintien du système de management de la qualité, les étudiants participent à des groupes d'amélioration de processus, ce qui assure la connaissance des exigences de la norme ISO 9001 par les étudiants d'une part, et la professionnalisation de ces derniers d'autre part. Il s'agit d'une incidence qui revêt une importance cruciale pour notre recherche dans la mesure où, comme nous l'avons vu dans la revue de littérature (Chapitre I de la partie I), la certification ISO 9001 est très critiquée quant à ses apports pour le volet pédagogique au sein des EES. Nous reviendrons à ce point dans l'analyse transversale présentée dans la deuxième section du présent chapitre.

1.6. La qualité environnementale

Avec 10% des verbatims, la plupart des interviewés ont soulevé le thème de la qualité environnementale en précisant que la certification ISO 9001 a permis à l'EFA de développer plusieurs partenariats avec les entreprises (stage, embauche, etc.). Ces dernières sont par conséquent rassurées concernant l'aptitude de l'EFA à satisfaire leurs exigences. Cette incidence n'est pas surprenante du moment où la norme ISO 9001 est connue par les entreprises, contrairement à la plupart des référentiels spécifiques à la qualité dans l'enseignement supérieur³⁸. Les deux verbatims ci-dessus illustrent parfaitement cette logique :

³⁸ Pour plus de détails, le lecteur peut se référer à l'analyse comparative des référentiels qualité utilisés dans l'enseignement supérieur (chapitre I de la partie I).

« L'EFA est, vu sa mission, très orientée vers les entreprises, c'est pourquoi il nous était très utile de construire un système de management de la qualité similaire à ceux utilisés par les entreprises, ce qui nous a facilité la communication avec ces dernières. Bref, on utilise la même terminologie » (Source : extrait d'entretien).

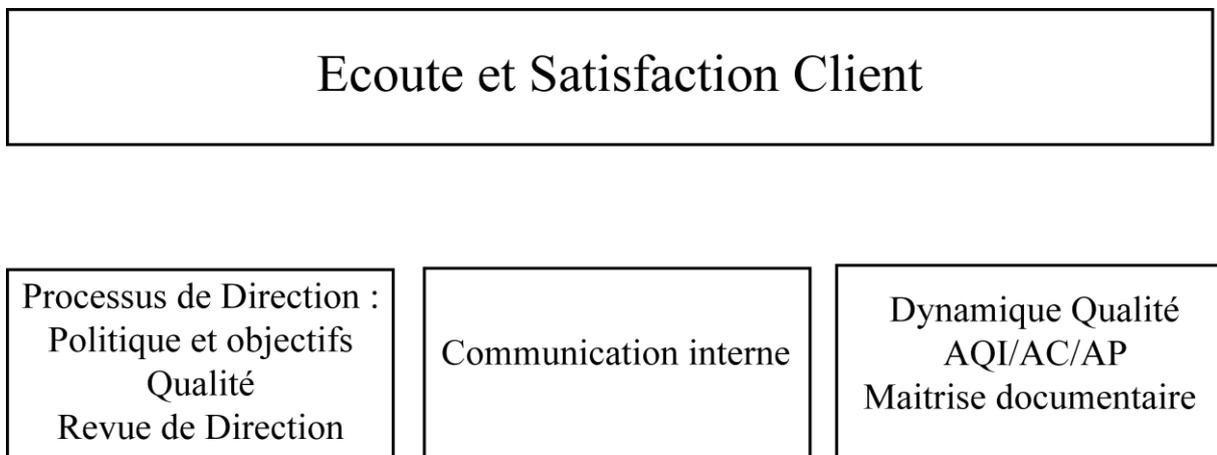
« La certification ISO 9001 a permis d'améliorer le taux d'insertion professionnelle de nos étudiants, entre autres, grâce à la crédibilité que cette certification nous donne vis-à-vis des entreprises » (Source : extrait d'entretien).

1.7. Les processus de l'EES

Le codage des thèmes relatifs au processus révèle, avec 11% des verbatims, l'existence de plusieurs incidences de la certification ISO 9001.

La première incidence, à savoir l'identification de nouveaux processus, dans le cadre de la certification ISO 9001, était d'une grande utilité pour l'EFA. Il s'agit notamment des processus de management qui sont présentés dans la figure suivante (figure 27) :

Figure 27- Les processus de management de l'EFA (source : documentation interne).



Ces processus permettent à l'EFA d'orienter son management vers la satisfaction des entreprises qui sont considérées comme clients du système de management de la qualité. Il s'agit d'une incidence significative de la certification ISO 9001 du moment où ces processus de management assurent l'adaptation des processus opérationnels, notamment le processus pédagogique, aux exigences des entreprises. Le verbatim ci-après résume cette logique :

« Les exigences des entreprises sont d'abord identifiées grâce au processus « écoute et satisfaction client » puis intégrées aux orientations de l'EFA au niveau du processus « politique et objectifs qualité ». Ensuite, les exigences et les objectifs sont déployés aux enseignants et au personnel administratif par le processus « communication interne ». Enfin, le processus « dynamique qualité » permet d'évaluer le respect des exigences et alimente le processus « revue de direction » qui assure la mise à jour du système de management de la qualité » (Source : extrait d'entretien).

Une autre incidence considérable est la maîtrise des interactions entre les processus³⁹. En effet, plusieurs interviewés nous ont signalé que la certification ISO 9001 a permis d'identifier et de gérer les interactions entre les processus de l'EFA, ce qui facilite la résolution de plusieurs problèmes qui concerne deux processus ou plus.

« Avant la certification, dès qu'il y avait un problème qui concerne plus de deux services, on n'arrivait pas à le gérer. Par contre, avec la mise en place de la cartographie des processus, chaque pilote de processus sait qu'il doit non pas uniquement gérer son processus, mais aussi les interactions avec les autres processus » (Source : extrait d'entretien).

³⁹ Notons que les interactions sont présentées dans la cartographie des processus EFA en annexes.

1.8. Synthèse

Globalement, l'analyse du cas EFA révèle des incidences positives aussi bien au niveau organisationnel que pédagogique. Le tableau ci-après synthétise les résultats de l'analyse de contenu thématique du cas EFA (Tableau 27) :

Tableau 27- Récapitulatif des résultats du cas EFA

<p>Le contexte du cas</p>	<p>La mise en place d'un système de management de la qualité ISO 9001 avait pour finalité principale de standardiser l'organisation de l'EFA afin de pouvoir créer d'autres écoles avec une organisation similaire.</p>
<p>La qualité institutionnelle</p>	<p>Les incidences sur cette dimension se traduisent essentiellement par l'amélioration de l'image de l'EFA, de sa communication interne et de son aptitude à s'adapter aux besoins des entreprises, ainsi que par la capitalisation des connaissances.</p>
<p>La qualité interactive</p>	<p>Il s'agit essentiellement de l'amélioration de la compétence du corps enseignant, notamment grâce à l'évaluation continue de chaque enseignant.</p> <p>Les incidences liées à cette dimension concernent aussi la disponibilité du personnel administratif et la rapidité du traitement des demandes des étudiants.</p>

<p>La qualité physique</p>	<p>Cette dimension n'a quasiment subi aucune incidence suite à la certification ISO 9001.</p>
<p>Les programmes de formation</p>	<p>Au niveau de cette dimension, nous avons souligné l'existence de divergences au niveau de la perception des incidences.</p> <p>Pour certains enseignants, la certification ISO 9001 ne concerne pas le déroulement des cours.</p> <p>D'autres trouvent par contre que cette certification assure la maîtrise des outils de pilotage de la formation.</p> <p>Enfin, le cas EFA montre que la certification ISO 9001 peut contribuer à l'amélioration de la formation des étudiants, notamment à travers la participation de ces derniers aux groupes d'amélioration des processus.</p>
<p>La qualité environnementale</p>	<p>La certification ISO 9001 a permis à l'EFA d'améliorer sa crédibilité et de développer plusieurs partenariats avec les entreprises.</p>
<p>Les processus de l'EES</p>	<p>Les incidences concernent essentiellement l'identification de nouveaux processus, notamment les processus de management, le fait d'orienter le management de l'EFA vers la satisfaction des entreprises et la maîtrise des interactions entre les processus.</p>

En guise de conclusion du cas EFA, nous soulignons que malgré l'existence d'incidences positives indéniables, plusieurs interviewés, y compris le directeur, nous ont signalé que des efforts considérables restent à déployer afin de mieux adapter le système de management de la qualité aux particularités de l'enseignement supérieur.

« À l'origine, l'ISO 9001 sert à gérer des produits, alors que dans l'enseignement, on gère des hommes, et plus particulièrement des jeunes (les étudiants). Et même les enseignants, ils peuvent changer de comportement du jour au lendemain... Cela ne remet pas en cause l'intérêt de l'ISO 9001 pour nous, mais ça signifie qu'on doit être très vigilant au niveau de l'application de cette norme pour tenir compte des spécificités de l'enseignement supérieur » (Source : extrait d'entretien).

2. Le cas d'une université privée, UPV⁴⁰

Le cas UPV revêt une importance considérable pour notre recherche dans la mesure où les projets d'universités privées se développent de plus en plus au Maroc. En effet, s'il n'y en avait qu'une seule en 2006⁴¹, le nombre est passé en 2013 à quatre universités. C'est pourquoi nous avons choisi une université privée afin d'y étudier les incidences de la certification ISO 9001.

Conformément à notre plan de restitution des cas, nous présenterons d'abord le contexte de l'UPV avant de préciser les incidences identifiées au niveau de ce cas.

2.1. Le contexte du cas

Selon une étude réalisée par le cabinet de conseil ARGOS concernant l'enseignement supérieur au Maroc, les universités privées sont « de nouveaux entrants équipés et jugés prometteurs, même s'ils n'ont pas encore fait leurs preuves sur le marché du travail [...] Il s'agit d'initiatives nourries des succès et des échecs que l'enseignement supérieur privé a connus qui devraient théoriquement permettre à former des lauréats de qualité » (Argos, 2013 :63).

L'UPV est une université privée⁴² qui dispense des formations, en cycle initial ainsi qu'en formation continue, dans quatre filières principales : sciences juridiques, management, génie informatique et sciences politiques.

Nos entretiens ainsi que l'analyse des documents internes nous ont permis d'avoir quelques chiffres-clés : les lauréats de l'UPV sont plus de 4000, l'effectif annuel des étudiants

⁴⁰ Rappelons que, pour des raisons de confidentialité, l'UPV n'est qu'un sigle fictif qui remplace le nom de cette université.

⁴¹ Un rapport réalisé en 2006 par le ministère de l'enseignement supérieur précise qu'il n'existe qu'une seule université privée au Maroc.

⁴² Le label « Université privée » a été officiellement accordée à l'UPV par le ministère marocain de l'enseignement supérieur.

est de 1000 en moyenne et le personnel permanent, y compris les enseignants, est composé d'environ 120 personnes.

Pour ce qui est du contexte de la mise en place d'un système de management de la qualité conformément aux exigences de la norme ISO 9001, le verbatim ci-dessous permet de le préciser :

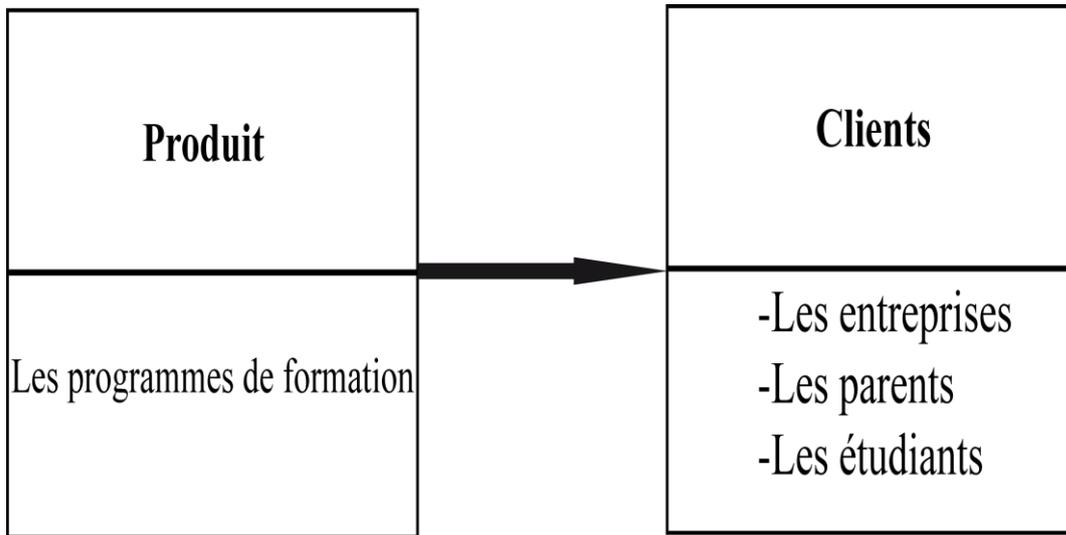
« Il y a certes plusieurs avantages dans l'enseignement supérieur privé : la qualité de l'encadrement, l'effectif réduit, les conditions matérielles...toutefois, le grand problème dans le privé c'est la crédibilité et la qualité de l'enseignement assuré. Plusieurs établissements privés ont une qualité médiocre. C'est pourquoi nous avons choisi la certification ISO 9001 pour nous distinguer des autres établissements et garantir un niveau de qualité pour notre enseignement et notre organisation en général » (Source : extrait d'un entretien).

Il convient de souligner que l'un de nos interviewés a précisé que la certification ISO 9001 est aussi considérée par l'UPV comme un tremplin vers d'autres accréditations, notamment EQUIS.

En ce qui concerne le périmètre d'application du système de management de la qualité, l'UPV a certifié l'ensemble de ses activités administratives et pédagogiques. S'agissant de la question du client de l'enseignement supérieur, l'UPV a défini un « système de clients » composé de trois parties prenantes : les entreprises, les parents et les étudiants. Quant au produit de l'UPV, il s'agit des programmes de formation dispensés.

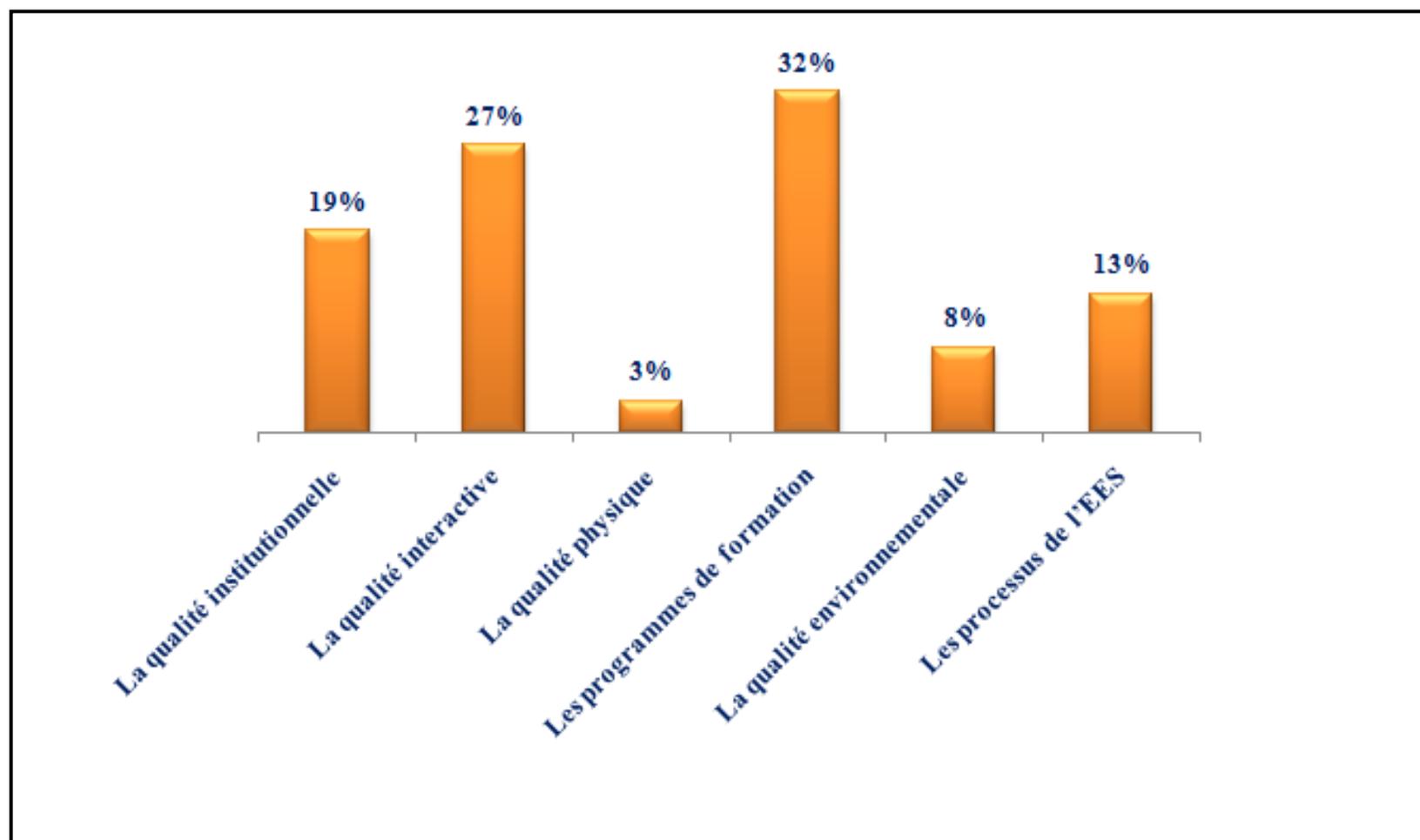
« Le périmètre d'application du système de management de la qualité concerne la conception, le développement et la réalisation des formations initiales, du cycle supérieur ainsi que la formation continue et le conseil d'entreprise » (Source : documentation interne).

Figure 28- Client et produit du système de management de la qualité de l'UPV



Avant d'analyser les incidences de la certification ISO 9001 par dimension de la qualité dans l'enseignement supérieur, la figure ci-dessous nous permet d'avoir d'abord une vue d'ensemble sur le poids de chaque dimension (figure 29) :

Figure 29- La répartition des verbatims du cas UPV



2.2. La qualité institutionnelle

Avec 18% des verbatims, nous avons identifié plusieurs incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité institutionnelle de l'UPV.

Ainsi, concernant l'image de l'établissement, la majorité des interviewés s'accordent sur l'amélioration due à la certification. Toutefois, cette incidence concerne essentiellement la formation continue, comme l'explique le verbatim ci-après :

« La certification ISO 9001 a permis une meilleure visibilité de notre établissement, notamment vis-à-vis des entreprises, car ces dernières apprécient bien cette norme ». (Source : extrait d'un entretien).

Pour ce qui est de l'organisation interne, trois enseignants et cinq parmi le personnel administratif précisent que la certification ISO 9001 a permis d'avoir un management plus participatif. Cette incidence est résumée dans le verbatim suivant :

« Depuis qu'on a commencé la démarche qualité, on a une tendance vers le partage. La direction nous communique toujours les axes directeurs, les objectifs, etc. Cela a créé une vraie culture d'implication du personnel administratif, des enseignants et parfois même des étudiants, chose qui n'existait pas avant la certification ». (Source : extrait d'un entretien).

Outre cela, la certification a permis, selon nos interviewés, de mettre en place une « traçabilité documentaire » et une « formalisation des pratiques », ce qui assure la conservation des documents relatifs aux actions réalisées ainsi qu'une capitalisation des connaissances. Il s'agit d'une incidence qui revêt une importance cruciale pour l'UPV, notamment en cas de changements fréquents au niveau des enseignants ou du personnel

administratif. En effet, l'existence des procédures et des enregistrements exigés par la norme ISO 9001 faciliterait dans ce cas l'intégration des nouveaux embauchés.

La communication interne fait aussi partie des incidences de la certification. Elle se traduit essentiellement par des réunions mensuelles qui regroupent le président de l'UPV, les responsables pédagogiques et les équipes commerciales.

Une autre incidence importante porte sur les mécanismes d'amélioration continue mis en place dans le cadre de la certification ISO 9001. Il s'agit essentiellement des audits internes et des actions correctives et préventives. Cette logique est résumée dans ce verbatim :

« Chaque problème rencontré devient systématiquement une source d'amélioration grâce à la recherche de causes et la mise en place d'actions correctives, chose qui n'existait pas avant la certification. En fait, grâce aux audits internes et aux actions correctives et préventives, tous les acteurs ont acquis l'esprit d'amélioration continue ». (Source : extrait d'un entretien).

Nous avons eu aussi l'occasion d'observer cette incidence durant notre présence au sein de l'UPV, comme l'illustre l'extrait des notes d'observations ci-dessous :

« Lors d'une réunion avec le responsable qualité de l'établissement, un membre de l'administration est venu demander les résultats des audits internes. Nous avons constaté qu'il était très intéressé par le fait de connaître les points forts et les non-conformités liées à son processus, ce qui constitue une attitude positive vis-à-vis des audits internes ». (Source : extrait des notes d'observation).

Enfin, certains interviewés nous ont souligné le fait que la certification ISO 9001 a permis une identification plus claire des responsabilités du personnel, ce qui évite des conflits dus au manque de définition de quelques responsabilités.

2.3. La qualité interactive

Le codage des thèmes appartenant à la qualité interactive révèle, avec 27% des verbatims, une grande divergence au niveau de la perception des incidences de la certification ISO 9001. En effet, 63% des interviewés ayant évoqué ce thème jugent que les incidences sont généralement positives alors que 37% pensent que les incidences sont négatives.

Au niveau des incidences positives, elles portent essentiellement sur l'amélioration de la gestion de la relation entre les étudiants et leurs enseignants, notamment en communiquant à ces derniers le retour d'information obtenu concernant le déroulement des cours.

« Dans le cadre de notre système de management de la qualité, nous remettons aux étudiants des fiches d'évaluation afin de connaître leur feed-back concernant le déroulement des cours » (Source : extrait d'un entretien).

Quant aux incidences négatives, elles concernent principalement la contradiction entre quelques exigences du système de management de la qualité ISO 9001 et des critères pédagogiques qui doivent être prioritaires au niveau de la sélection et de l'évaluation des enseignants. En effet, plusieurs interviewés, dont la majorité est constituée par des enseignants, nous ont signalé que l'évaluation de l'enseignant au sein de l'UPV est souvent focalisée sur le respect des exigences de la norme ISO 9001, alors que la priorité dans l'enseignement supérieur doit être accordée essentiellement à la compétence de l'enseignant et à la qualité de son interaction avec les étudiants. Le verbatim ci-après illustre cette incidence :

« La mise en place du référentiel ISO 9001 nous a incité à chercher parfois beaucoup plus la conformité de l'enseignant au système qualité que son efficacité dans sa relation avec les étudiants. Une fois, on a signalé une non-conformité à un enseignant parce qu'il n'a pas rempli le cahier de textes, alors que c'est quelqu'un qui a une très bonne réputation au niveau académique... »

(Source : extrait d'un entretien).

2.4. La qualité physique

Contrairement aux autres dimensions, la qualité physique n'a été évoquée que sur notre propre demande lors des entretiens et ne représente que 3% des verbatims.

« En tant qu'enseignant, je n'ai constaté aucune amélioration au niveau des équipements après la certification ISO 9001 » (Source : extrait d'un entretien).

Ceci étant dit, il y avait quelques éléments évoqués par les interviewés concernant le thème de la qualité physique. Ils concernent notamment la gestion des ressources de la bibliothèque ainsi que la mise en place de nouvelles installations pour des activités pédagogiques (sport, etc.).

« Sur la demande des participants à la formation continue, nous avons mis à leur disposition des bases de données leur permettant de consulter toutes les ressources bibliographiques de notre établissement » (Source : extrait d'un entretien).

2.5. Les programmes de formation

Comme nous l'avons mentionné dans le contexte du cas, les programmes de formation constituent le produit de l'UPV. Il s'agit donc de l'objet d'application du système de management de la qualité, ce qui justifie la présence remarquable de cette dimension au niveau des verbatims (32%). En outre, la politique qualité, dont nous présentons un extrait ci-après, précise clairement que l'amélioration des programmes de formation est l'un des principaux objectifs de la démarche de certification ISO 9001.

« Pour mieux répondre aux besoins et attentes de ses étudiants, l'UPV a décidé de confirmer la qualité de ses prestations par la certification de son système de management de la qualité selon le standard international ISO 9001. L'UPV s'engage à donner entière satisfaction aux étudiants et aux cadres apprenants, à proposer des formations, des solutions, des services de qualité supérieure et à aller au-delà de leurs attentes. Reconnaissant que le marché de l'emploi est le moteur de toutes ses actions, l'UPV met en place des processus efficaces permettant de proposer des solutions à forte valeur ajoutée pour ses étudiants » (Source : extrait de la documentation interne).

Pour ce qui est des incidences, la première réside dans le fait que les audits internes intègrent les programmes de formation dans leur champ d'application. Par conséquent, les auditeurs évaluent systématiquement aussi bien la conception que la réalisation des cours. En cas de non-conformité par rapport aux exigences pédagogiques de l'UPV, des actions correctives sont immédiatement mises en place. Le verbatim suivant illustre cette logique :

« Dans le cadre de la certification ISO 9001, nous avons défini des exigences pédagogiques pour chaque module. Ces exigences, y compris les plans de cours, sont

systématiquement vérifiées lors des audits internes ».

(Source : extrait d'un entretien).

Une autre incidence au niveau des programmes de formation porte sur l'évaluation des cours par les étudiants et les cadres apprenants. Ainsi, toute remarque émise par les étudiants est incluse dans le système de traitement des réclamations mis en place dans le cadre de la certification ISO 9001, à condition d'être jugée pertinente par les responsables pédagogiques. Toutefois, une incidence négative nous a été signalée à ce niveau par quelques interviewés. Elle concerne la réticence de plusieurs enseignants par rapport à l'évaluation des cours par les étudiants.

Enfin, grâce aux enquêtes de satisfaction mises en place dans le cadre de la certification, l'UPV a pu modifier le contenu de ses programmes de formation afin de les rendre plus adaptés aux exigences du marché et de permettre aux étudiants et aux cadres apprenants d'acquérir les compétences adéquates.

2.6. La qualité environnementale

Le codage des thèmes relatifs à la qualité environnementale révèle, avec 8% des verbatims, des incidences aussi bien vis-à-vis des fournisseurs que des partenaires de l'UPV.

En ce qui concerne les fournisseurs, la certification ISO 9001 a permis à l'UPV de mieux maîtriser ses achats, notamment grâce à l'évaluation systématique des fournisseurs par rapport aux critères de leur sélection.

Pour ce qui est des partenariats, la certification a apporté de nouveaux partenaires à l'UPV, notamment en termes de formation continue.

« La certification ISO 9001 nous a permis d'améliorer notre positionnement sur le marché, notamment en termes de formation continue. En fait, les entreprises sont rassurées parce que la certification ISO 9001 leur garantit

la satisfaction de leurs exigences, le suivi de leurs réclamations, etc.» (Source : extrait d'un entretien).

2.7. Les processus de l'EES

Avec 13% des verbatims, les incidences de la certification ISO 9001 concernant les processus de l'UPV sont remarquables. La première incidence concerne la revue des données d'entrée et de sortie ainsi que les activités de quelques processus, notamment ceux directement liés au déroulement de la formation. Le verbatim ci-après illustre cette logique :

« Dans le cadre de la revue des processus, nous avons redéfini les conditions d'admission des étudiants afin de mieux maîtriser nos processus. En effet, nous avons détecté lors des audits internes que quelques échecs d'étudiants sont dus à leur admission même s'ils n'ont pas tous les prérequis » (Source : extrait d'un entretien).

Une autre incidence considérable porte sur la maîtrise des interactions entre les processus. En effet, dans le cadre de la certification ISO 9001, l'UPV a identifié plusieurs interactions qui nécessitent une vigilance particulière afin d'éviter des contradictions au niveau organisationnel. Ainsi, à titre d'exemple, la décision de lancer un nouveau programme de formation est prise par les responsables du processus pédagogique d'une part et ceux du processus marketing d'autre part, ce qui garantit un équilibre entre les différents enjeux liés à cette décision.

Enfin, la dernière incidence concerne la mise en place des indicateurs qui ont assuré la surveillance de l'évolution de chaque processus par rapport aux objectifs.

2.8. Synthèse

En définitive, l'analyse des résultats du cas UPV montre une prédominance des incidences liées aux programmes de formation et à la qualité interactive, ce qui illustre le

potentiel de la certification ISO 9001 au niveau pédagogique et non pas uniquement administratif. La synthèse des résultats de l'analyse de contenu thématique du cas UPV est présentée dans le tableau suivant (Tableau 28) :

Tableau 28- Récapitulatif des résultats du cas UPV

<p>Le contexte du cas</p>	<p>Le projet de certification ISO 9001 avait pour finalité de permettre à l'UPV d'avoir un avantage compétitif par rapport à ses concurrents et de satisfaire les besoins des étudiants et des cadres apprenants.</p>
<p>La qualité institutionnelle</p>	<p>La certification a assuré une amélioration de l'image de l'UPV, notamment vis-à-vis des entreprises.</p> <p>La certification ISO 9001 a permis aussi d'avoir un management plus participatif, d'assurer une traçabilité documentaire et une formalisation des pratiques, de renforcer la communication interne, de mettre en place des mécanismes d'amélioration continue (audits internes, actions correctives et préventives) ainsi qu'une meilleure identification des responsabilités.</p>
<p>La qualité interactive</p>	<p>Il s'agit essentiellement de l'amélioration de la gestion de la relation entre les étudiants et leurs enseignants. Toutefois, une incidence négative concerne les cas de contradictions entre les critères pédagogiques et les exigences du système de management de la qualité.</p>

<p>La qualité physique</p>	<p>Incidences négligeables.</p>
<p>Les programmes de formation</p>	<p>Les incidences se traduisent essentiellement par l'amélioration continue des programmes de formation grâce aux audits internes, le traitement des réclamations des étudiants et l'adaptation des programmes suite aux enquêtes de satisfaction clients.</p>
<p>La qualité environnementale</p>	<p>Les incidences concernent essentiellement la gestion des fournisseurs et l'obtention de nouveaux partenariats, notamment avec les entreprises.</p>
<p>Les processus de l'EES</p>	<p>La maîtrise des interactions entre les processus constitue l'incidence principale.</p> <p>Une autre incidence porte sur la redéfinition des éléments d'entrée, sortie et des activités de plusieurs processus.</p>

3. Le cas d'une université publique, UPC⁴³

Le cas UPC présente plusieurs particularités par rapport aux deux cas précédents. Ces particularités seront développées au niveau de la restitution des résultats ci-dessous. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà signaler que le statut public et la taille importante de l'UPC constituent deux caractéristiques qui renforcent la validité externe de notre recherche.

En effet, si l'enseignement supérieur public au Maroc dispose de plusieurs points forts : la possibilité d'intégrer la fonction publique, le diplôme étatique, la gratuité des études, etc., il n'en demeure pas moins que les points faibles sont indéniables : les conditions d'enseignement, notamment le sureffectif et le faible encadrement, le chômage très élevé parmi les diplômés, et non des moindres, l'ouverture très faible sur les entreprises (Argos, 2013).

C'est dans ce cadre que l'UPC a décidé de mettre en place un système de management de la qualité ISO 9001 afin d'améliorer son organisation et de mieux s'intégrer dans son environnement socioéconomique.

Conformément à notre plan de restitution des cas, nous présenterons d'abord le contexte de l'UPC avant de préciser les incidences identifiées au niveau de ce cas.

3.1. Le contexte du cas

Commençons d'abord par quelques chiffres-clés qui nous permettront d'avoir une idée sur la taille de l'UPC : les lauréats sont plus de 4500 par an, l'effectif annuel des étudiants est de 60000 en moyenne, le nombre des enseignants chercheurs est de 1300 environ et le personnel administratif permanent est composé de plus de 900 personnes.

Pour ce qui est du contexte de la mise en place d'un système de management de la qualité conformément aux exigences de la norme ISO 9001, la finalité principale était

⁴³ Rappelons que, pour des raisons de confidentialité, l'UPC n'est qu'un sigle fictif qui remplace le nom de cette université.

d'améliorer le fonctionnement administratif de l'UPC. Les objectifs détaillés sont résumés dans l'extrait ci-après (figure 30) :

Figure 30- Les objectifs de la démarche qualité de l'UPC (Source : extrait de la documentation interne).

Objectifs
1. Une circulation plus rapide de l'information au sein de l'université
2. Une gestion claire et transparente des affaires universitaires
3. Un traitement rapide et rationnel des affaires administratives
4. Un personnel sensibilisé et formé au management de la qualité
5. Un environnement professionnel convivial
6. Un fonctionnement optimal de la Présidence et des établissements de l'université
7. Un enseignement supérieur au service du public ouvert sur les acteurs socioéconomiques régionaux et nationaux

En ce qui concerne le périmètre d'application du système de management de la qualité, l'UPC n'a certifié que les activités administratives. Toutefois, ces dernières couvrent un éventail assez large :

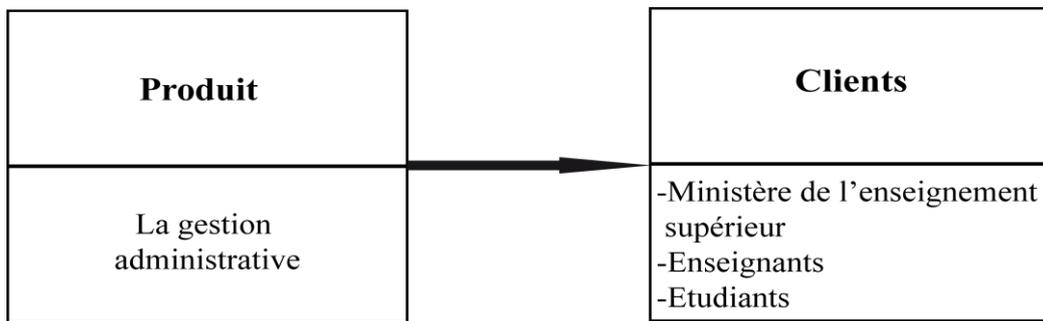
- Management des affaires académiques et étudiantes ;
- Management des affaires culturelles et sportives ;
- Management de la communication ;
- Management de la cellule d'évaluation et d'orientation ;
- Management du centre des ressources universitaires ;
- Management de la formation continue ;
- Management de l'incubateur (hébergement des projets de création d'entreprises) ;
- Management de l'interface université-entreprise ;
- Management de la coopération internationale ;

- Management de la recherche scientifique ;
- Management des affaires financières ;
- Management des affaires juridiques ;
- Management des ressources informatiques ;
- Management des achats ;
- Management de l'infrastructure de la présidence ;
- Management des ressources humaines de la présidence ;
- Management du cabinet du président ;
- Management des affaires générales.

Il convient de signaler que, contrairement au cas de l'EFA et de l'UPV, les activités pédagogiques proprement dites (les cours, les examens, etc.) ne sont pas concernées par la certification de l'UPC.

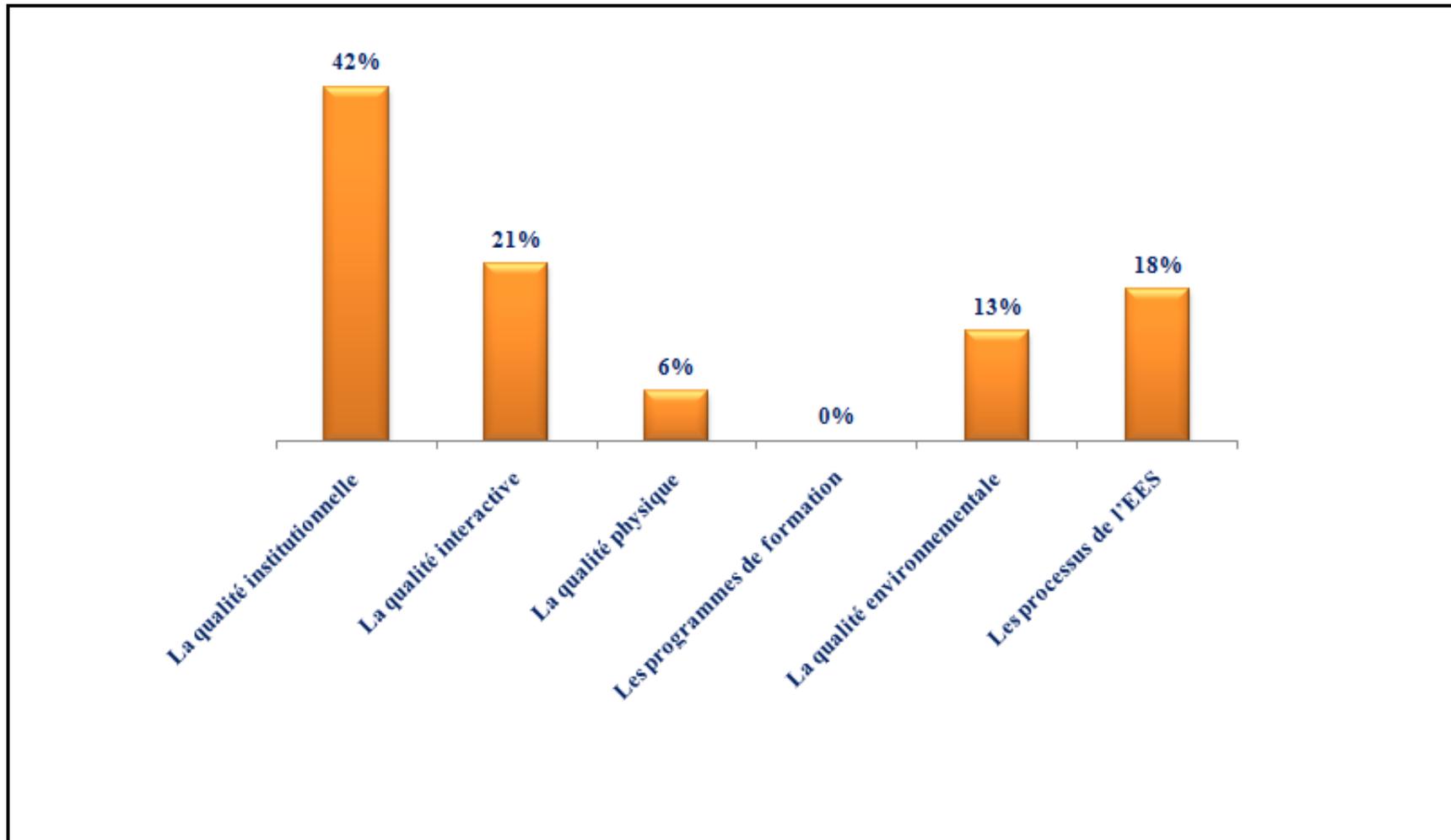
S'agissant de la question du client de l'enseignement supérieur, l'UPC a considéré qu'il s'agit des enseignants, des étudiants et du ministère de l'enseignement supérieur. Quant à la question du produit, il s'agit pour l'UPC de la gestion administrative de l'université (figure 31).

Figure 31- Client et produit du système de management de la qualité de l'UPC



Avant d'analyser les incidences par dimension de la qualité dans l'enseignement supérieur, la figure ci-dessous nous permet d'avoir d'abord une vue d'ensemble sur le poids de chaque dimension (figure 32) :

Figure 32- La répartition des verbatims du cas UPC



3.2. La qualité institutionnelle

Avec 42% des verbatims, la dimension de la qualité institutionnelle est prédominante dans la perception des incidences par les différentes parties prenantes.

Ainsi, concernant l'image de l'établissement, la certification ISO 9001 a renforcé le positionnement de l'UPC aussi bien au niveau national qu'international, comme en témoigne le verbatim ci-après :

« Après la certification, notre classement sur le « World universities ranking on the web » s'est nettement amélioré, ce qui permet d'avoir une meilleure image au niveau national et international » (Source : extrait d'un entretien).

Pour ce qui est de l'organisation interne, la première incidence concerne la communication interne, et plus précisément la mise en place de réunions périodiques pour le personnel administratif.

« Nous avons commencé d'abord par des réunions mensuelles, ensuite nous sommes passés à des réunions hebdomadaires qui permettent de mieux suivre l'état d'avancement des différents projets » (Source : extrait d'un entretien).

Une autre incidence considérable, comme le soulignent plusieurs interviewés, porte sur l'amélioration de l'efficacité de l'organisation notamment grâce à l'élaboration des procédures et la planification. En effet, la planification des activités de l'EES et la formalisation de la manière d'effectuer les différentes tâches permettent aux différentes parties prenantes (enseignants, étudiants, etc.) de connaître rapidement les étapes à suivre pour une action donnée.

« Avant la certification, il arrivait que la même tâche soit faite différemment d'une personne à l'autre. Aussi, il se peut qu'un étudiant ou même un enseignant ait du mal à connaître les étapes à suivre pour déposer un dossier ou demander une attestation, etc. Mais après la certification, on connaît facilement les étapes à suivre, les formulaires à remplir, etc., ce qui permet un gain de temps énorme »
(Source : extrait d'un entretien).

La certification ISO 9001 a assuré aussi une définition plus claire des tâches et des autorités au niveau des services administratifs de l'UPC, ce qui a réduit considérablement les conflits dus aux tâches et aux autorités mal définies.

Outre cela, les audits internes ont permis, non pas uniquement détecter les opportunités d'amélioration, mais aussi de transférer les bonnes pratiques d'une entité (faculté, école, etc.) à l'autre, au sein de l'UPC.

« Grâce aux audits internes [exigés par la norme ISO 9001], nous vérifions systématiquement la conformité aux procédures ainsi que le degré d'atteinte des objectifs »
(Source : extrait d'un entretien).

Plusieurs interviewés soulignent aussi que la certification a permis d'améliorer la clarté des documents et leur maîtrise.

« La certification nous a permis d'avoir des documents mieux identifiés et toujours contrôlés et validés avant diffusion. Si on met à jour un document, on s'assure que tout le monde a la bonne version et que personne n'utilise plus l'ancienne version. On vérifie aussi ça au cours des audits internes » (Source : extrait d'un entretien).

Par ailleurs, la responsable qualité de l'UPC nous a expliqué que, dans le cadre du projet de certification, plusieurs formations ont été réalisées au profit du personnel administratif, ce qui a permis d'améliorer ses compétences, mais aussi d'améliorer son implication. Les formations ont porté essentiellement sur la norme ISO 9001, les audits internes et l'adaptation de la norme aux spécificités de l'UPC.

Enfin, si l'ensemble des incidences ci-dessus est positif, certains interviewés, notamment parmi le personnel administratif, considèrent que les incidences de la certification ISO 9001 sont négatives, notamment à cause du temps nécessaire pour la mise en place et le maintien du système de management de la qualité.

« Consacrer du temps à la mise en place des processus, au respect des procédures, préparer les audits internes...tout ça, c'était au détriment d'autres tâches qui sont aussi nécessaires pour le bon fonctionnement de l'université. En plus, durant quelques périodes (l'entrée par exemple), j'ai toujours du mal à combiner entre mes tâches habituelles et le respect du système ISO 9001 » (Source : extrait d'un entretien).

3.3. La qualité interactive

Le codage des thèmes relatifs à la qualité interactive montre, avec 21% des verbatims, des incidences significatives de la certification ISO 9001 sur cette dimension.

Ainsi, la plupart des enseignants et des étudiants interviewés soulignent que la durée et l'efficacité du traitement des dossiers administratifs se sont nettement améliorées après la certification. Cette incidence est illustrée par le verbatim ci-après :

« On voit clairement que le personnel administratif devient mieux organisé et traite plus rapidement les demandes des enseignants et des étudiants. Par contre, avant la certification, plusieurs demandes restaient sans

réponses ou sont traitées dans un délai très lent, et parfois on constatait même que quelques membres de l'administration ne connaissaient pas eux-mêmes quelques procédures administratives » (Source : extrait d'un entretien).

Une autre incidence relative à la qualité des interactions entre le personnel administratif et les clients porte sur la mesure de la satisfaction de ces derniers. Ainsi, un questionnaire a été mis à la disposition du public afin de collecter des informations relatives à la satisfaction des clients, notamment les étudiants et les enseignants, par rapport aux prestations de l'UPC.

3.4. La qualité physique

Contrairement aux deux autres cas, cette dimension est relativement évoquée, avec 6% des verbatims. Les incidences concernent essentiellement l'amélioration de la gestion de la bibliothèque, les nouveaux investissements informatiques ainsi que la maintenance et la modernisation des locaux.

3.5. Les programmes de formation

Aucune incidence n'a été soulevée concernant cette dimension. Cela se justifie essentiellement par l'exclusion des activités pédagogiques du domaine d'application de la certification ISO 9001, comme nous l'avons susmentionné dans le contexte du cas.

Ce constat revêt un intérêt indubitable pour notre recherche dans la mesure où malgré l'existence de plusieurs incidences indéniables sur les autres dimensions, il n'en demeure pas moins qu'une démarche qualité au sein d'un EES doit avoir une valeur ajoutée pour son cœur de métier, à savoir les formations assurées.

3.6. La qualité environnementale

Avec 13% des verbatims, des incidences importantes ont été décelées au niveau de la qualité environnementale.

Tout d’abord, dans le cadre de la mise en place du système de management de la qualité selon la norme ISO 9001, la communication externe de l’UPC a connu une évolution remarquable, comme en témoigne le verbatim ci-dessous:

« Parmi les projets que nous avons menés, il y avait l’amélioration du site web de notre université afin de mieux répondre aux besoins des étudiants et de permettre aux différents partenaires de trouver des informations utiles et actualisées. Avant la certification, notre site web ressemblait beaucoup plus à une sorte d’archive ! »
(Source : extrait d’un entretien).

Outre cela, nos interviewés s’accordent sur l’amélioration remarquable des communiqués émis par les services administratifs qui sont devenus plus systématiques et mieux élaborés. En fait, la certification ISO 9001 crée, indirectement, une contrainte considérable au niveau de la communication externe, dans la mesure où l’environnement de l’université s’attend à une communication plus professionnelle après la certification.

Ensuite, la certification a permis de mieux intégrer l’UPC dans son environnement régional et national. Ainsi, depuis l’obtention de la certification, le nombre de partenariats, notamment avec les entreprises, a augmenté d’une manière considérable, ce qui constitue une avancée considérable par rapport à l’enseignement supérieur public. En effet, les relations avec les entreprises permettent aux étudiants et aux enseignants de devenir plus conscients des évolutions et des exigences du monde professionnel. Cette logique est résumée dans le verbatim ci-dessous :

« La certification a amélioré notre crédibilité vis-à-vis des entreprises, ce qui nous a permis de signer plus de conventions de collaboration. C’est très bénéfique pour notre université, car la relation avec les entreprises permet de rendre l’enseignement plus pratique (visites d’entreprises pour les étudiants, études de cas préparées

par les enseignants grâce aux partenariats avec les entreprises, etc.). En plus, la collaboration avec les entreprises facilite aussi les stages et l'embauche de nos étudiants » (Source : extrait d'un entretien).

Enfin, l'une des incidences principales qui ont émergé du codage du thème relatif à la qualité environnementale porte sur le rayonnement international de l'UPC. Cette incidence se traduit par l'augmentation, grâce à la certification, du nombre de partenariats de l'UPC avec des EES étrangers.

3.7. Les processus de l'EES

Le codage des thèmes relatifs aux processus révèle, avec 18% des verbatims, des incidences significatives concernant cette dimension.

Tout d'abord, dans le cadre de l'application des exigences de la norme ISO 9001 relatives au management des processus, l'UPC a mis en place de tableaux d'anomalies par processus afin d'assurer leur amélioration continue. Ce suivi revêt un intérêt indubitable pour l'organisation de l'université, car il permet de surveiller, pour chaque processus, l'évolution de la fréquence et de la gravité des anomalies.

Ensuite, la certification a permis aussi d'instaurer une culture et des outils de mesure de performance. Dans ce cadre, 58 indicateurs ont été mis en place pour surveiller les processus de l'UPC. Un comité de pilotage assure un suivi trimestriel de ces indicateurs afin de juger l'évolution des performances de chaque processus et décider les actions nécessaires.

Enfin, la dernière incidence porte sur la maîtrise des interactions entre les processus. Cette incidence se traduit d'abord par l'identification des interactions critiques entre les processus du système de management de la qualité de l'UPC. Ensuite, il s'agit de chercher les dysfonctionnements liés à ces interactions et de mettre en place des solutions qui impliquent les responsables des processus concernés. Cette logique est illustrée par un exemple significatif dans le verbatim ci-dessous :

« Avant la certification, la gestion des enseignants vacataires nous posait un grand problème. En fait, lorsqu'un responsable pédagogique fait appel à un enseignant vacataire, il n'informait pas systématiquement le service économique. Et ce n'est que lorsque le prof réclame son paiement qu'on réalise que son dossier est incomplet et ça cause des retards de paiement voire des impayés parfois. Dans le cadre de la certification ISO 9001, parmi les interactions à maîtriser, nous avons insisté sur l'interaction entre le processus économique et le processus pédagogique. Ainsi, le pilote du processus économique doit informer les responsables pédagogiques à l'avance de toutes les pièces que les enseignants vacataires doivent fournir, et en contrepartie, le pilote du processus pédagogique s'engage à envoyer ces pièces systématiquement. Cela a amélioré la gestion des dossiers des vacataires d'une manière considérable ».
(Source : extrait d'un entretien).

3.8. Synthèse

En somme, l'analyse des résultats du cas UPC révèle une prédominance des incidences liées à la qualité institutionnelle, la qualité interactive et les processus. Les incidences concernent essentiellement des aspects administratifs et organisationnels. Le volet pédagogique n'a pas subi des incidences significatives suite à la certification ISO 9001. La synthèse des résultats de l'analyse de contenu thématique du cas UPC est présentée dans le tableau suivant (Tableau 29) :

Tableau 29- Récapitulatif des résultats du cas UPC

Le contexte du cas	La finalité principale de la certification ISO 9001 était d'améliorer le fonctionnement administratif de l'UPC. Le périmètre d'application de la certification ne concerne que les activités administratives.
La qualité institutionnelle	<p>La certification a permis d'améliorer l'image de l'UPC, la communication interne ainsi que l'efficacité de l'organisation notamment grâce à l'élaboration des procédures et la planification.</p> <p>La certification ISO 9001 a assuré aussi une définition plus claire des tâches et des autorités au niveau des services administratifs de l'UPC ainsi qu'une meilleure maîtrise des documents. Quant aux audits internes, ont permis, non pas uniquement détecter les opportunités d'amélioration, mais aussi de transférer les bonnes pratiques d'une entité à l'autre au sein de l'UPC.</p>
La qualité interactive	Il s'agit essentiellement d'une amélioration du traitement des dossiers administratifs et de la mesure, par questionnaire, de la satisfaction des clients.
La qualité physique	Les incidences à ce niveau portent essentiellement sur l'amélioration de la gestion de la bibliothèque, les nouveaux investissements informatiques ainsi que la maintenance et la modernisation des locaux
Les programmes de formation	Aucune incidence. En fait, ces programmes ne font pas partie du domaine d'application du système de management de la qualité de l'UPC.

<p>La qualité environnementale</p>	<p>La certification ISO 9001 a permis une amélioration considérable de la communication externe et des communiqués émis par les services administratifs. Elle a facilité aussi l'augmentation du nombre de partenariats avec les entreprises ainsi que la visibilité de l'UPC à l'échelle internationale, notamment par la signature de plusieurs conventions avec des établissements d'enseignement supérieur étrangers.</p>
<p>Les processus de l'EES</p>	<p>Les incidences concernent essentiellement la mise en place de tableaux d'anomalies et des indicateurs d'efficacité par processus ainsi que la maîtrise des interactions entre les processus.</p>

En guise de conclusion du cas UPC, force est de constater que si les incidences positives sont indéniables au niveau de la qualité institutionnelle et interactive, il n'en demeure pas moins que la certification ISO 9001 n'a eu aucune incidence sur la dimension « programmes de formation » qui constitue le cœur du métier d'une université.

Après cette analyse thématique de chaque cas, il convient maintenant de procéder à une analyse transversale des cas afin d'identifier les incidences les plus récurrentes. C'est l'objet de la section suivante.

SECTION 2- ANALYSE TRANSVERSALE DES CAS

Si l'analyse thématique nous a permis, dans la section précédente, de restituer les données de chaque cas, l'objet de l'analyse transversale sera essentiellement d'identifier les similitudes et les différences concernant les incidences de la certification ISO 9001 au niveau des trois EES étudiés.

Pour ce faire, nous effectuerons d'abord une étude comparative des trois cas. Ensuite, nous réaliserons un retour à la littérature afin de décrire les incidences de la certification ISO 9001 mises en exergue par notre recherche par rapport à celles issues des construits théoriques de la première partie de notre rapport. La finalité est de situer les pistes de réflexion offertes par notre recherche par rapport aux travaux de recherche précédents.

1. Étude comparative des cas

Pour une meilleure homogénéité au niveau de notre analyse, la présente étude comparative sera faite conformément à notre dictionnaire des thèmes. Ainsi, en reprenant les données des trois cas étudiés, nous constaterons les similitudes et les différences concernant les incidences de la certification ISO 9001, et ce par rapport à chaque dimension de la qualité dans l'enseignement supérieur.

1.1. La qualité institutionnelle

L'une des incidences principales qui ont émergé des trois études de cas porte sur l'amélioration de l'image de l'EES après la certification ISO 9001. Il s'agit d'une incidence liée à la réputation de la norme en tant que référence internationale de qualité, ce qui justifie sa présence au niveau des trois cas.

En outre, nos trois études de cas s'accordent sur les quatre incidences suivantes : l'amélioration de la communication interne de l'EES, la capitalisation des connaissances grâce à la formalisation des pratiques, la mise en place des mécanismes d'amélioration continue (audits internes, actions correctives et préventives) et la maîtrise de la gestion des documents.

Quant à la définition plus claire des responsabilités et des tâches, elle a été signalée uniquement au niveau des deux cas (UPV et UPC).

Tandis que pour l'incidence relative à la mise en place d'un management plus participatif, elle n'est présente que dans un seul cas (UPV). Il en est de même pour l'incidence portant sur l'amélioration de l'efficacité de l'organisation grâce à la planification et l'élaboration des procédures (cas UPC).

1.2. La qualité interactive

Les trois cas étudiés confirment que la certification ISO 9001 a entraîné une amélioration du traitement des dossiers par le personnel administratif, aussi bien au niveau du temps de traitement que de la disponibilité des interlocuteurs.

Toutefois, les autres incidences liées à la qualité interactive sont différentes d'un cas à l'autre. Il s'agit à titre de rappel de l'amélioration des compétences du corps enseignant pour l'EFA, de la mise en place des mécanismes de la gestion de la relation entre les enseignants et les étudiants pour l'UPV et de la mise en place d'un questionnaire pour la mesure de la satisfaction des clients pour l'UPC.

1.3. La qualité physique

Les incidences sur cette dimension sont quasi inexistantes pour les cas de l'EFA et de l'UPV. Tandis que pour l'UPC, il s'agit essentiellement de l'amélioration de la gestion de la bibliothèque, les nouveaux investissements informatiques et la maintenance et la modernisation des locaux.

1.4. Les programmes de formation

Les incidences sur cette dimension montrent des divergences considérables entre les trois cas. Ainsi, si au niveau de l'EFA les incidences de la certification sont directes sur l'amélioration de la formation des étudiants, il n'est pas de même pour l'UPC où les incidences sur les programmes de formations sont presque inexistantes. Tandis que pour

l'UPV, les incidences sont indirectes dans la mesure où les changements organisationnels, notamment les audits internes, le traitement des réclamations des étudiants et les enquêtes de satisfaction, permettent d'identifier des pistes d'amélioration pour les programmes de formation.

1.5. La qualité environnementale

Au niveau de cette dimension, les trois études de cas s'accordent sur le fait que la certification ISO 9001 assure le développement de nouveaux partenariats, notamment avec les entreprises. Toutefois, l'amélioration de la gestion des fournisseurs n'a été signalée que dans un seul cas (UPV). Il en est de même pour les incidences relatives à l'amélioration de la communication externe et de la visibilité à l'échelle internationale qui n'ont été évoquées que dans le cas de l'UPC.

1.6. Les processus de l'EES

Sur les trois études de cas, il y avait un consensus sur l'importance de la maîtrise des interactions entre les processus comme incidence de la certification ISO 9001. En effet, il s'agit d'un apport considérable dans la mesure où cette maîtrise a permis, comme nous l'avons mentionné au niveau de l'analyse thématique au cas par cas, de résoudre plusieurs problèmes organisationnels qui existaient avant la certification.

Par contre, les autres incidences liées aux processus de l'EES sont différentes d'un cas à l'autre. Il s'agit pour l'EFA de l'identification de nouveaux processus, notamment les processus de management qui ont permis l'orientation de l'EFA vers la satisfaction des entreprises. Pour l'UPV, il s'agit principalement de la redéfinition des éléments d'entrée, sortie et des activités de plusieurs processus. Enfin, pour l'UPC, les incidences portent essentiellement sur la mise en place de tableaux d'anomalies et des indicateurs d'efficacité par processus.

Enfin, le tableau ci-dessous résume l'étude comparative des trois cas (tableau 30) :

Tableau 30- Récapitulatif de l'étude comparative des cas

Dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur	Incidences de la certification ISO 9001	Cas EFA	Cas UPV	Cas UPC
La qualité institutionnelle	L'amélioration de l'image de l'EES	Oui	Oui	Oui
	La mise en place d'un management plus participatif	Non	Oui	Non
	L'amélioration de la communication interne	Oui	Oui	Oui
	La capitalisation des connaissances	Oui	Oui	Oui
	La maîtrise de la gestion des documents	Oui	Oui	Oui
	Une définition plus claire des responsabilités et des tâches	Non	Oui	Oui
	L'amélioration de l'efficacité de l'organisation grâce à la planification et l'élaboration des procédures	Non	Non	Oui

	La mise en place des mécanismes d'amélioration continue (audits internes, actions correctives et préventives)	Oui	Oui	Oui
La qualité interactive	L'amélioration du traitement des dossiers par le personnel administratif	Oui	Oui	Oui
	L'amélioration des compétences du corps enseignant	Oui	Non	Non
	La mise en place des mécanismes de la gestion de la relation entre les enseignants et les étudiants	Non	Oui	Non
	La mise en place d'un questionnaire pour la mesure de la satisfaction des clients	Non	Non	Oui
La qualité physique	L'amélioration de la gestion de la bibliothèque, les nouveaux investissements informatiques et la maintenance et la modernisation des locaux	Non	Non	Oui

Les programmes de formation	L'amélioration de la formation des étudiants et de leurs compétences	Oui	Oui, mais indirectement	Non
La qualité environnementale	Le développement de nouveaux partenariats, notamment avec les entreprises	Oui	Oui	Oui
	L'amélioration de la gestion des fournisseurs	Non	Oui	Non
	L'amélioration de la communication externe	Non	Non	Oui
	L'amélioration de la visibilité de l'EES à l'international	Non	Non	Oui
Les processus de l'EES	La maîtrise des interactions entre les processus	Oui	Oui	Oui
	L'identification de nouveaux processus, notamment des processus de management orientés vers la satisfaction des clients	Oui	Non	Non

	La mise en place de tableaux d'anomalies et des indicateurs d'efficacité par processus	Non	Non	Oui
	La redéfinition des éléments d'entrée, de sortie et des activités de plusieurs processus	Non	Oui	Non

Nous allons maintenant confronter ces résultats à ceux issus de notre revue de littérature.

2. Retour à la littérature : les incidences révélées par notre recherche par rapport à celles issues des travaux de recherche précédents⁴⁴

Rappelons tout d’abord que la finalité de ce paragraphe est de clarifier les pistes de réflexion que notre analyse transversale, présentée dans le paragraphe précédent, permet d’avoir par rapport aux incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l’enseignement supérieur. Ainsi, nous distinguerons trois types d’incidences : celles conformes à la revue de littérature (2.1), celles non conformes (2.2) et enfin celles non évoquées par les recherches qui constituent notre revue de littérature présentée dans la première partie du présent rapport (2.3).

2.1. Les incidences conformes à la littérature

Tout d’abord, l’amélioration de l’image de l’EES est un résultat cohérent avec les travaux de Singh et Sareen (2006) et Van den Berghe (1998a). Ensuite, l’incidence relative à la mise en place d’un management plus participatif est conforme aux résultats de Bevans-Gonzales et Nair (2004). Pour ce qui est de l’amélioration de la communication interne, cette incidence a été identifiée aussi au niveau des travaux de Van den Berghe (1998a) et Lundquist (1997). Quant aux incidences que nous avons identifiées concernant la capitalisation des connaissances et la généralisation des bonnes pratiques, elles corroborent les résultats de Moreland et Clark (1998).

Pareillement, nos résultats concernant la définition claire des responsabilités et des tâches sont conformes aux travaux de Rosly et Melissa Ng Lee Yen (2007), Ruzevicius et coll. (2007), Moreland et Clark (1998), Van den Berghe (1998a) et Lundquist (1997).

Nos résultats corroborent aussi ceux de Singh et Sareen (2006) et Van den Berghe (1998a), en termes d’incidences liées à l’amélioration de l’efficacité de l’organisation grâce aux exigences de la norme ISO 9001 concernant la planification.

⁴⁴ Afin d’éviter une redondance, nous ne revenons pas dans cette partie aux points de vue des auteurs. Le lecteur peut se référer, pour plus de détails, au premier chapitre de la première partie.

S'agissant de la mise en place des mécanismes d'amélioration continue (audits internes, actions correctives et préventives), nos résultats sont conformes à ceux de Ruzevicius et coll. (2007), Zuckerman (2000), Moreland et Clark (1998), Shutler et Crawford (1998) et Van den Berghe (1998a).

Pour ce qui est de l'amélioration des compétences du personnel administratif et des enseignants, cette incidence a été identifiée aussi par Rosly et Melissa Ng Lee Yen (2007) et Van den Berghe (1998a). Nos résultats confirment aussi l'incidence relative à la mise en place des outils de mesure de la satisfaction des clients qui a été soulignée par Singh et Sareen (2006). Les incidences détectées par ces deux auteurs concernant la dimension de la qualité physique (amélioration des infrastructures, des locaux, etc.) ont été aussi confirmées par notre recherche, malgré leur faible présence (un seul cas sur trois).

Enfin, nos résultats sont cohérents avec les travaux de Kiefer (2003), Zuckerman (2000) et Van den Berghe (1998a) en ce qui concerne le renforcement des partenariats avec les entreprises et l'amélioration de la gestion des fournisseurs après la certification ISO 9001. Nos résultats corroborent aussi les conclusions de Rosly et Melissa Ng Lee Yen (2007) et Kiefer (2003) en termes d'amélioration de la communication externe.

2.2. Les incidences non conformes à la littérature

À ce niveau, nous présentons les incidences évoquées par les travaux de recherche que nous avons étudiés dans la revue de littérature, mais qui sont non citées ou contredites par nos études de cas.

La première incidence est celle liée à la gestion documentaire. En effet, nos résultats à ce niveau sont contradictoires avec ceux de Moreland et Clark (1998) et Van den Berghe (1998a) qui soulignent, à titre de rappel, des incidences négatives liées à l'augmentation du volume des documents et à l'accroissement de la bureaucratie.

En outre, notre recherche ne confirme ni l'amélioration de la qualité des étudiants admis, citée par Singh et Sareen (2006), ni l'amélioration des résultats des étudiants et de leur taux de présence, signalée par Bae (2006) et Kiefer (2003).

Nos résultats sont aussi contradictoires avec ceux de Van den Berghe (1998a) en ce qui concerne l'absence d'incidence de la certification ISO 9001 sur l'augmentation de la part du marché de l'EES. En effet, comme nous l'avons signalé dans l'analyse thématique, les trois EES que nous avons étudiés nous ont révélé une amélioration du nombre d'inscrits suite à la certification, notamment au niveau de la formation continue.

Enfin, contrairement aux résultats de Bae (2007 et 2006) qui soulignaient, à titre rappel, l'absence d'incidences de la certification ISO 9001 sur les activités académiques des enseignants, notre recherche montre, au niveau des cas de l'EFA et de l'UPV, que la certification a permis d'évaluer systématiquement aussi bien la conception que la réalisation des cours grâce aux audits internes, de décider des actions d'amélioration en cas de non-conformités, d'évaluer les cours par les étudiants et de mieux orienter les programmes de formations vers les besoins du marché grâce aux enquêtes de satisfaction.

2.3. Les incidences apportées par notre recherche

Il s'agit à ce niveau des incidences que nous avons décelées grâce à nos études de cas et qui ne sont pas évoquées par les travaux de recherches qui ont porté sur les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur.

La première incidence à ce niveau est celle liée à la contribution de la certification ISO 9001 à l'orientation des programmes de formation vers les besoins des entreprises et à l'amélioration de la formation des étudiants et de leurs compétences. À titre de rappel, il s'agissait du cas EFA où, dans le cadre de la certification, les étudiants participent à des groupes d'amélioration de processus ce qui permet leur professionnalisation en plus de la maîtrise de la norme ISO 9001.

La deuxième incidence est liée au management des processus. En effet, toutes les incidences que nous avons identifiées à ce niveau (la maîtrise des interactions entre les processus de l'EES, l'identification de nouveaux processus, la mise en place de tableaux d'anomalies et des indicateurs d'efficacité et la redéfinition des éléments d'entrée, de sortie et des activités de plusieurs processus) sont nouvelles. L'absence au niveau de la littérature peut se justifier par le fait que les travaux de recherche se réfèrent essentiellement à la version

1994 de la norme ISO 9001, alors que ce n'est qu'à partir de la version 2000 que le management des processus a été introduit à la norme ISO 9001.

La troisième incidence mise en relief par notre recherche concerne la qualité environnementale, et plus précisément l'amélioration de la visibilité de l'EES à l'échelle internationale. Il s'agit d'un apport considérable dans la mesure où la mise en place de partenariats avec des EES étrangers devient de plus en plus une préoccupation majeure dans l'enseignement supérieur.

Enfin, notre recherche a souligné aussi une incidence négative de la certification ISO 9001 relative à la qualité interactive. Il s'agit de la réticence des enseignants par rapport à l'évaluation des cours par les étudiants.

Après cette analyse transversale des cas, il convient maintenant de procéder à une synthèse des résultats afin de clarifier les réponses apportées à nos questions de recherche. C'est l'objet de la dernière section du présent chapitre.

SECTION 3- SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

L'objectif de la présente section est de synthétiser les résultats issus de nos études cas afin de préciser les réponses apportées à nos questions de recherche. Ainsi, le premier paragraphe présente les éléments de réponse relatifs au périmètre d'application de la certification ISO 9001 au Maroc. Ensuite, le deuxième paragraphe traite la question de l'interprétation des exigences de la norme au niveau de l'enseignement supérieur. Enfin, le dernier paragraphe récapitule les réponses liées à la perception des incidences par les parties prenantes de l'EES.

1. Quel est le périmètre de la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur au Maroc ?

La détermination du périmètre d'application de la certification ISO 9001 constitue un élément clé pour répondre à notre problématique. En effet, si notre préoccupation principale consiste à identifier les incidences de la certification, ce travail ne peut se faire en ignorant le périmètre d'application, au risque de remettre en cause la fiabilité des conclusions tirées. Ainsi, si un EES n'intègre pas une dimension de la qualité dans l'enseignement supérieur dans son périmètre de certification, il n'y aura pas d'incidence sur cette dimension sans que cela puisse ni infirmer l'éventualité d'avoir cette incidence ni la confirmer au cas où ladite dimension est intégrée dans le périmètre de certification.

Rappelons à ce niveau qu'en intégrant le périmètre de la certification dans l'étude de ses incidences, nous essayons de combler l'une des limites principales⁴⁵ de la littérature consacrée à ce sujet.

Nos résultats empiriques révèlent deux scénarios possibles concernant le périmètre de la certification. Le premier consiste à certifier aussi bien les activités administratives que pédagogiques. C'était le cas de l'EFA et de l'UPV. Quant au second scénario, il focalise la certification ISO 9001 uniquement sur les activités administratives de l'EES. C'était le cas de l'UPC.

⁴⁵ Ces limites ont été présentées dans la section 2 du chapitre I de la partie I.

En définitive, nous avons constaté que les EES ne définissent pas leur périmètre de certification ISO 9001 de la même manière. Par conséquent, le domaine d'application des exigences de la norme ne sera pas le même. C'est pourquoi nous avons cherché d'abord les réponses à cette première question de recherche afin de relativiser par la suite nos résultats concernant les incidences de la certification.

2. Comment les concepts fondamentaux de la norme ISO 9001 sont-ils interprétés lors de la mise en place du système de management de la qualité par les EES?

La délimitation du périmètre de la certification constituait le premier élément de réponse à notre problématique générale. Le deuxième élément concerne l'interprétation des exigences de la norme ISO 9001 par l'EES, notamment en ce qui concerne la détermination du client et du produit de l'établissement. En effet, l'identification des incidences de la certification ne peut qu'être relativisée par rapport au client qui a été choisi pour la démarche qualité, qui aura pour finalité de satisfaire ses exigences, et aux éléments qui constituent le produit de l'établissement.

À ce niveau, nos résultats montrent des divergences considérables entre les trois cas étudiés. Ainsi, pour ce qui est du client, nos études de cas révèlent qu'il peut s'agir des entreprises, des étudiants, des parents, des enseignants ou encore du ministère de tutelle. Le choix du client revêt un intérêt indubitable pour l'étude des incidences, car l'ensemble de la démarche de certification ISO 9001 sera orienté vers la satisfaction des exigences de ce client.

S'agissant de la question du produit, nos résultats soulignent qu'il s'agit soit de l'étudiant, soit des programmes de formation ou encore de la gestion administrative de l'EES. Force est de souligner que le choix du produit signifie que les exigences de la norme

ISO 9001 relatives à la réalisation du produit (chapitre 7)⁴⁶ y seront appliquées, ce qui influence largement l'étude des incidences de la certification.

En conclusion, ce qui ressort avec certitude des éléments de réponse à cette deuxième question de recherche, c'est que l'interprétation des concepts fondamentaux de la norme ISO 9001, notamment le client et le produit, peut aussi différer d'un établissement à l'autre. Si le choix du client oriente directement vers les exigences à identifier et à satisfaire par le système de management de la qualité, le choix du produit détermine quant à lui les éléments qui seront adaptés aux exigences de la norme ISO 9001 concernant la réalisation du produit. La précision de ces deux éléments pour chaque EES nous permet aussi de relativiser les incidences de la certification ISO 9001 identifiées au niveau de notre recherche.

3. Comment les parties prenantes de l'EES perçoivent-elles les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur ?

Tout d'abord, il convient de souligner que nos résultats révèlent une perception majoritairement positive des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. En effet, comme nous l'avons vu à niveau de l'analyse thématique, les incidences négatives ont été rarement évoquées et sans un consensus entre les interviewés.

Ensuite, les réponses à cette question de recherche s'articulent autour de deux axes principaux : le premier est relatif à l'identification des incidences de la certification

⁴⁶ Il convient de signaler que, sur les 8 chapitres de la norme ISO 9001, le chapitre 7 (version 2008 et 2000) est celui qui contient le nombre d'exigences le plus important.

ISO 9001 ; le second porte sur la détermination des dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur qui sont les plus concernées par les incidences de la certification.

Concernant le premier axe, nous avons synthétisé dans la section précédente les incidences principales identifiées par notre recherche (cf. tableau 30). Quant au second axe, nous avons procédé, à l'aide du logiciel Nvivo, à un comptage des dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur les plus récurrentes au niveau des verbatims afin d'identifier, sur les trois études de cas, les dimensions qui sont perçues comme étant les plus influencées par la certification ISO 9001. Les résultats sont résumés dans la figure ci-dessous (figure 33) :

Figure 33- Les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur classées selon leur fréquence d'apparition lors de l'identification des incidences de la certification ISO 9001

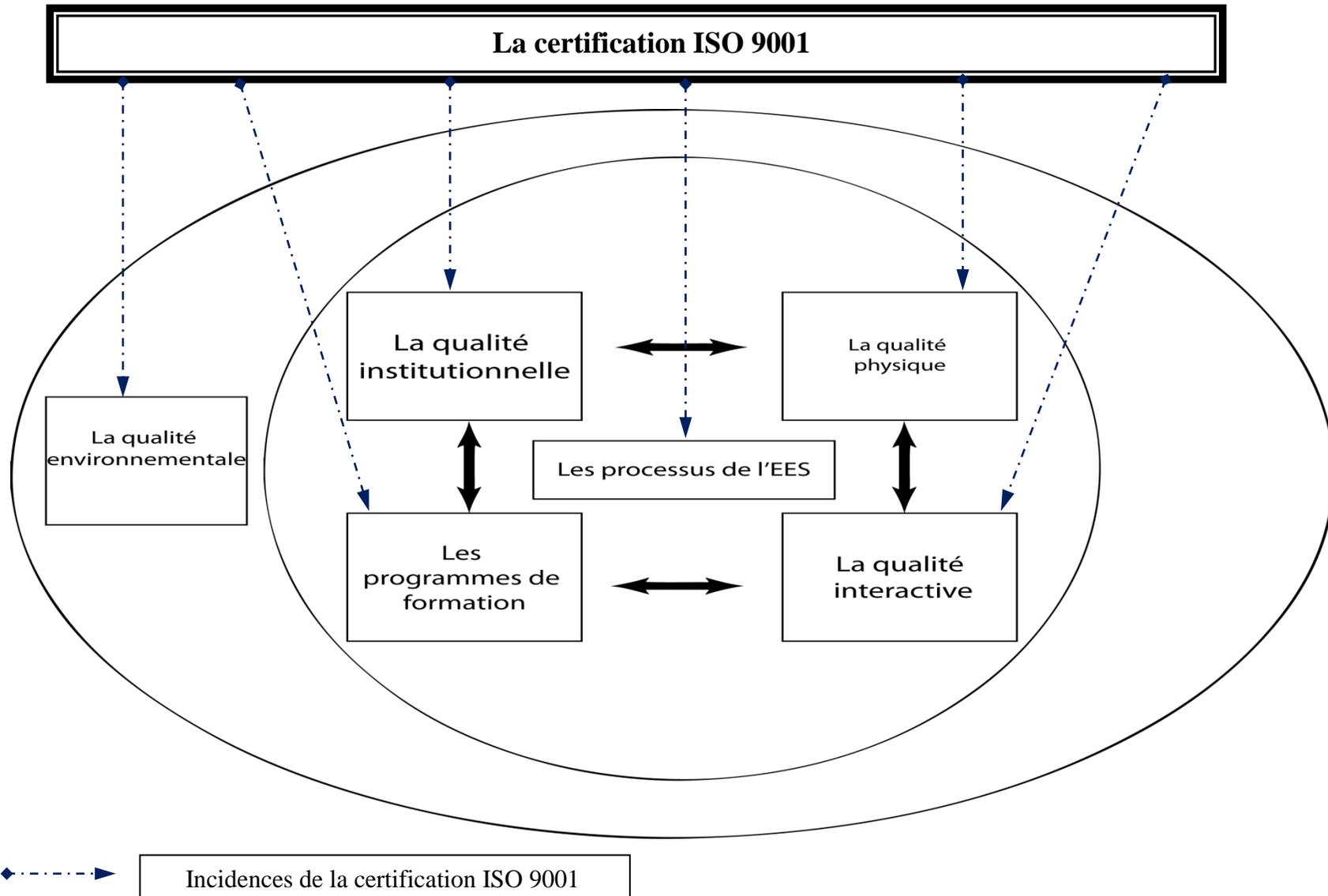
Dimension	% de verbatims
La qualité institutionnelle	32%
La qualité interactive	23%
Les programmes de formation	17%
Les processus de l'EES	14%
La qualité environnementale	10%
La qualité physique	4%

Ces résultats permettent de mieux comprendre la nature des incidences principales de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur, mais aussi d'enrichir notre cadre conceptuel présenté à la fin de la première partie. Il s'agit en effet d'articuler l'ensemble

de nos résultats pour montrer les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur les plus influencées par les incidences de la certification ISO 9001. Notre cadre conceptuel modifié en fonction de nos résultats empiriques est présenté dans la figure suivante (figure 34)⁴⁷ :

⁴⁷ Pour des raisons de lisibilité, nous ne reprenons pas les incidences de la certification ISO 9001 sur cette figure.

Figure 34- Le cadre conceptuel modifié



Finalement, afin de synthétiser les réponses apportées par chaque cas à nos questions de recherche, nous résumons dans le tableau ci-dessous les résultats obtenus (tableau 31).

Tableau 31- Les réponses apportées par les études de cas à nos questions de recherche

Cas Questions de recherche	EFA	UPV	UPC
Quel est le périmètre de la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur au Maroc ?	Les activités administratives et les activités pédagogiques.	Les activités administratives et les activités pédagogiques.	Les activités administratives uniquement.
Comment les concepts fondamentaux de la norme ISO 9001 sont-ils interprétés lors de la mise en place du système de management de la qualité par les EES?	L'entreprise est considérée comme le client du système de management de la qualité de l'EFA. Le produit c'est l'étudiant.	L'UPV a défini un « système de clients » composé de trois parties prenantes : les entreprises, les parents et les étudiants. Quant au produit, il s'agit des programmes de formation dispensés.	L'UPC a considéré comme clients les enseignants, les étudiants et le ministère de tutelle. Quant au produit, il s'agit de la gestion administrative de l'université.
Comment les parties prenantes de l'EES perçoivent-elles les incidences de la	Les incidences concernent essentiellement la qualité	Les incidences portent sur les programmes de formation en premier	Les incidences les plus importantes sont concernent majoritairement la

<p>certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur ?⁴⁸</p>	<p>institutionnelle, la qualité interactive et les programmes de formation.</p>	<p>lieu puis sur la qualité interactive et la qualité institutionnelle.</p>	<p>qualité institutionnelle puis, avec nettement moins d'importance, les processus de l'EES et la qualité interactive.</p>
--	---	---	--

⁴⁸ Ne pouvant pas faire état dans ce tableau de l'ensemble des incidences identifiées au niveau de notre analyse thématique, nous récapitulons essentiellement les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur les plus influencées par la certification ISO 9001 au niveau de chaque cas.

Conclusion du chapitre II

Ce chapitre clôt la deuxième partie de notre thèse et sert deux objectifs : analyser le contenu des données collectées auprès des trois cas étudiés et synthétiser les réponses apportées à nos questions de recherche. L'analyse a été faite sous le prisme du cadre conceptuel élaboré dans la première partie et du dictionnaire des thèmes construit dans le chapitre précédent. Elle a consisté d'abord à étudier le contenu thématique au cas par cas avant d'entamer une analyse transversale. Les résultats de chaque cas apportent des réponses à nos questions des recherches, notamment en termes des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement au sein des établissements concernés.

Nous avons aussi mis en relief les apports de notre recherche par rapport aux construits théoriques de la première partie de notre thèse. En plus de la comparaison de nos résultats à ceux de la littérature, notre ambition était aussi d'enrichir notre cadre conceptuel en proposant une modélisation plus significative qui reflète les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur les plus influencées par les incidences de la certification ISO 9001.

Finalement, la synthèse des résultats nous a permis de préciser les réponses à nos questions de recherche et par conséquent, d'une manière intégrative, à notre problématique générale.

Notre première question s'intéressait au périmètre d'application de la certification ISO 9001 au sein des EES. Notre recherche montre que les EES ne définissent pas leur périmètre de certification ISO 9001 de la même manière. Par conséquent, le domaine d'application des exigences de la norme ne sera pas le même. Nous proposons à ce niveau de relativiser l'étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur par rapport au périmètre d'application choisi par l'EES.

Notre deuxième question porte sur la manière d'interpréter les concepts fondamentaux de la norme ISO 9001 lors de son application par les EES. Notre recherche fait état de conceptions différentes à ce niveau, notamment en ce qui concerne les questions du client et du produit de l'EES. Nous avons souligné la nécessité de tenir compte de ces deux éléments lors de l'identification des incidences de la certification ISO 9001, et plus particulièrement lors de leur interprétation.

Notre dernière question de recherche a trait à la perception des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. À ce niveau, les résultats de notre recherche révèlent, dans trois contextes différents, que les dimensions « qualité institutionnelle » et « qualité interactive » sont celles qui sont concernées par les incidences les plus significatives de la certification ISO 9001. Ceci dit, malgré leur faible importance, les incidences concernant les programmes de formation revêtent un intérêt considérable pour notre recherche. En effet, qu'il s'agisse de la revue de littérature ou de la perception de la norme ISO 9001 en général, cette dernière n'est pas réputée comme outil d'amélioration pédagogique pour les EES. Un point important à souligner est que les incidences que nous avons identifiées au niveau de nos études de cas sont majoritairement positives. En outre, il n'y avait souvent pas un consensus parmi les interviewés concernant les incidences négatives.

Conclusion de la deuxième partie

La présente partie avait deux objectifs principaux : le premier consiste à expliciter nos choix épistémologiques et méthodologiques, les critères de sélection des cas ainsi que les techniques de collecte et de traitement des données ; le second concerne la restitution des résultats de nos études de cas par rapport à nos questions de recherche.

Dans le premier chapitre de la présente partie, nous avons précisé d'abord notre positionnement épistémologique aussi bien en ce qui concerne notre posture interprétativiste que notre raisonnement abductif. Ensuite, nous avons synthétisé nos choix méthodologiques qui consistent à adopter une démarche qualitative par étude de cas, tout en précisant les critères qui ont guidé la sélection des cas. Enfin, nous y avons explicité les modalités de collecte et de traitement des données afin de renforcer la fiabilité et la validité, aussi bien internes qu'externes, de notre recherche.

Au niveau du second chapitre consacré à la restitution des résultats, nous avons procédé à une analyse individuelle des cas puis à une analyse transversale. Notre recherche a permis de comprendre les incidences principales de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur, et ce à travers trois études de cas. Nous avons aussi mis en relief les apports de notre recherche par rapport aux construits théoriques de notre revue de littérature. Finalement, la synthèse des résultats nous a permis de préciser les réponses à nos questions de recherche, ce qui nous emmène à entamer la conclusion générale de notre travail de recherche.

CONCLUSION GENERALE

En raison des particularités de l'enseignement supérieur, le management de la qualité dans ce secteur est un concept complexe, à multiples facettes (Harvey et Green, 1993) et controversé (Cheng et Tam, 1997). Plusieurs référentiels qualité sont utilisés par les EES, dont la norme ISO 9001 qui devient de plus en plus adoptée dans plusieurs pays (Thonhauser et Passmore, 2006).

Dans ce cadre, l'ambition de notre travail de recherche était de comprendre les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. À cette fin, nous avons élaboré, à partir de la revue de littérature, un cadre conceptuel qui constitue le prisme à travers lequel les données étaient collectées et traitées. L'intérêt était de dessiner les contours du concept de la qualité dans l'enseignement supérieur et de fixer des dimensions précises qui orientent l'étude des incidences.

Ainsi, après avoir esquissé les caractéristiques principales concernant l'implantation de la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur et les différentes perceptions de ses incidences, nous nous sommes appuyé sur plusieurs modèles, concernant la qualité des services en général et la qualité dans l'enseignement supérieur en particulier afin de choisir les dimensions qui feront l'objet de notre étude. Il s'agit notamment des travaux relatifs aux dimensions de la qualité des services (Lehtinen et Laitamaki, 1984 ; Lehtinen et Lehtinen, 1991), à la structure du système de servuction (Eiglier et Langeard, 1987) et à l'environnement de l'organisme de service (Arnaud, 1989). Notre cadre conceptuel a été adapté grâce à la mobilisation des travaux de recherche consacrés aux particularités de la qualité dans l'enseignement supérieur, notamment ceux de Pereda et coll. (2007), Shoba (2007), Firdaus (2006), Chua (2004) et Owlia et Aspinwall (1996a, 1996b et 1998). Le résultat de ce travail s'est matérialisé par l'élaboration d'un modèle d'étude des incidences de la certification ISO 9001.

Par la suite, par le prisme du cadre conceptuel élaboré, nous avons entamé l'étude empirique en adoptant la méthode qualitative par étude de cas. Ce choix était principalement justifié par le caractère exploratoire de notre recherche et la nécessité de tenir compte des conditions contextuelles. L'objectif était de produire des résultats qui clarifient les incidences les plus récurrentes de la certification ISO 9001 ainsi que les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur les plus influencées.

La collecte des données s'est effectuée au Maroc, auprès de trois EES : une université publique, une école consulaire et une université privée. Nous avons essayé de collecter un volume important d'informations tout en étant attentif à la pertinence des données collectées par rapport à notre problématique. Pour ce faire, nous avons combiné des outils différents de collecte d'information afin de permettre une triangulation des données (Yin, 2003). Ainsi, les données de nos études de cas ont été recueillies essentiellement à travers des entretiens semi-directifs, auprès des enseignants, des étudiants et du personnel administratif puis complétées par des observations non participantes et une analyse de documents internes auprès des trois établissements. Pour ce qui est du traitement des données, nous nous sommes appuyé d'abord sur une analyse de contenu thématique avant d'entamer une analyse transversale.

Enfin, nous avons procédé à la restitution des cas, conformément à un dictionnaire des thèmes préétabli, ce qui permet de déterminer les réponses apportées par chaque cas à nos questions de recherche, ainsi qu'une étude comparative des cas. Nous avons aussi précisé les conditions contextuelles de chaque cas afin de renforcer la validité de notre recherche.

Le tableau ci-après résume les caractéristiques essentielles de notre travail de recherche (tableau 32).

Tableau 32- Les caractéristiques essentielles de notre recherche

Problématique	Comprendre les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur
Cadre théorique	<ul style="list-style-type: none"> - Les travaux sur la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur - Les travaux sur les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur
Les choix méthodologiques et épistémologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Posture interprétativiste avec un raisonnement abductif - Méthode qualitative par étude de cas
Les outils de collecte de données	<ul style="list-style-type: none"> - Les entretiens semi-directifs - L'observation - Les documents internes
Le traitement des données	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de contenu thématique - Analyse transversale

En guise de conclusion de notre travail doctoral, nous synthétiserons respectivement les principaux résultats obtenus, les apports, les limites ainsi que les perspectives de notre recherche.

1. Les principaux résultats

Avant de rappeler les principales incidences identifiées, il convient de signaler que l'un des résultats les plus importants concerne les conditions d'interprétation des incidences qui permettent d'éviter des résultats biaisés. Dans ce sens, notre recherche révèle que les incidences de la certification ISO 9001 doivent être relativisées d'une part par rapport à la manière par laquelle les exigences de cette norme sont appliquées et d'autre part par rapport au périmètre d'application de la certification. Ainsi, nous avons pu observer que, pour renforcer les incidences positives de la norme ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur, le domaine d'application de la certification doit englober les activités pédagogiques de l'EES et non pas uniquement les activités administratives. En effet, nous avons constaté que lorsque le périmètre de la certification ne concerne que l'administration, les incidences pédagogiques sont presque inexistantes. Tandis que lorsque la certification est appliquée aussi aux processus pédagogiques, nos résultats montrent qu'elle peut même contribuer à l'amélioration de la formation des étudiants et de leurs compétences, notamment par leur implication dans des groupes d'amélioration des processus.

Nos résultats montrent aussi que l'identification du client et du produit de l'EES constituent deux facteurs dont il faut tenir compte au niveau de l'étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur.

En effet, le choix du client oriente directement vers les exigences à identifier et à satisfaire par le système de management de la qualité. À ce niveau, nos études de cas ont révélé des divergences considérables : il peut s'agir des entreprises, des étudiants, des parents, des enseignants, du ministère de tutelle ou d'un système de clients qui englobe plusieurs parties prenantes.

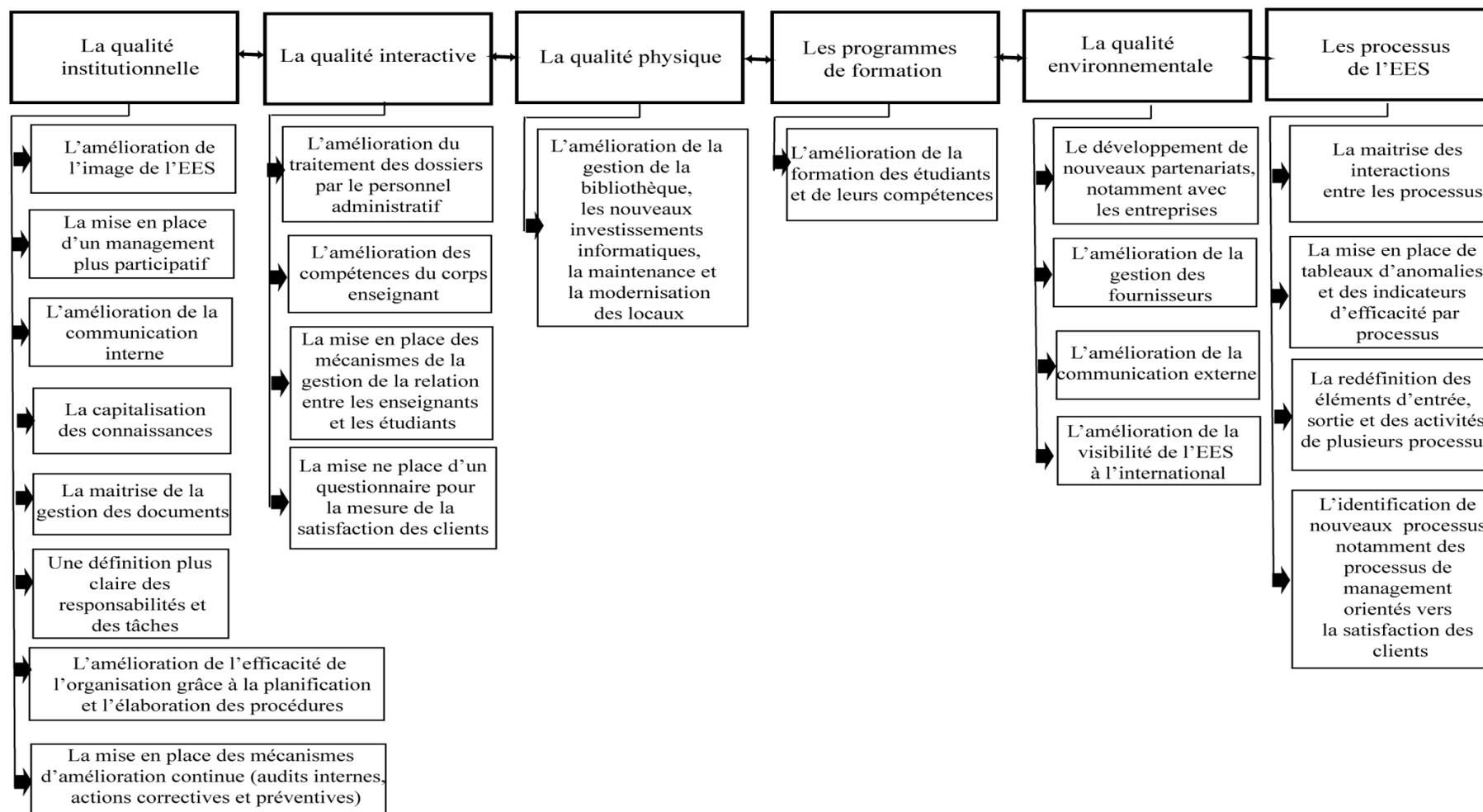
Quant au choix du produit, il détermine les éléments qui seront adaptés aux exigences de la norme ISO 9001 concernant la réalisation du produit. Nos études de cas soulignent que la définition du produit peut porter sur l'étudiant, les programmes de formation ou encore la gestion administrative de l'EES.

La précision de ces deux éléments pour chaque EES nous a permis de mieux appréhender les incidences de la certification ISO 9001 identifiées au niveau de nos études de cas.

Notre recherche a mis en évidence aussi les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur qui sont les plus influencées par la certification ISO 9001. Ainsi, dans trois contextes différents, nos résultats montrent dans un premier temps que les dimensions « qualité institutionnelle » et « qualité interactive » sont celles qui ont connu les incidences les plus significatives suite à la certification ISO 9001. Dans un second temps, même si la dimension concernant les programmes de formation n'a pas connu d'incidences remarquables, il n'en demeure pas moins que ces dernières revêtent un intérêt indubitable pour notre recherche, car elles sont directement liées à la mission principale des EES.

Enfin, nos résultats ont permis d'atteindre la principale finalité de notre recherche : mieux comprendre, à travers trois études de cas, les incidences principales de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. Nous pouvons résumer ces résultats dans la figure ci-dessous (figure 35) :

Figure 35- Les incidences principales identifiées sur chaque dimension de la qualité dans l'enseignement supérieur



2. Les apports de notre recherche

Humilité oblige, nous tenons à préciser que les apports mis en relief dans les lignes qui suivent constituent notre point de vue personnel concernant les contributions théoriques, méthodologiques et managériales de notre recherche.

2.1. Les apports théoriques

Par rapport à la littérature, les apports théoriques de notre recherche s'articulent autour de quatre axes principaux.

Le premier concerne une articulation entre les travaux de recherche sur les incidences de la certification ISO 9001 d'une part, et les travaux sur les dimensions et la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur d'autre part. Dans ce cadre, nous avons élaboré une grille de lecture de ces travaux qui permet de connaître, par auteur, le type d'incidences identifiées (positives ou négatives). Nous avons aussi synthétisé les travaux concernant les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Le deuxième apport a trait à l'identification de nouvelles incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne les améliorations pédagogiques. Notre recherche a permis aussi de corroborer et d'infirmer des incidences citées par la littérature.

Le troisième apport à souligner par rapport à la littérature réside dans notre proposition de relativiser l'étude des incidences de la certification d'une part par rapport au périmètre d'application de cette dernière et, d'autre part, par rapport aux choix qui ont été effectués par l'EES quant à la question du client et du produit.

Enfin, nous avons proposé un modèle d'étude des incidences de la certification ISO 9001 qui intègre les dimensions suivantes : la qualité institutionnelle, la qualité interactive, la qualité physique, les programmes de formation, la qualité environnementale et les processus de l'EES. Il s'agit d'une conceptualisation qui combine aussi bien des dimensions génériques de la qualité des services que des dimensions propres à la qualité dans l'enseignement supérieur.

2.2. Les apports méthodologiques

Tout d'abord, la méthode qualitative par étude de cas que nous avons utilisée assure une richesse au niveau des informations collectées, ce qui permet de compléter les travaux précédents qui sont majoritairement fondés sur des méthodes quantitatives.

Ensuite, au niveau de la collecte des données, nous avons procédé à une triangulation des sources de données : entretiens semi-directifs, observation non participante et documents internes. Quant au traitement des données, nous avons assuré une analyse de contenu thématique qui permet de connaître les incidences au cas par cas, mais aussi une analyse transversale qui synthétise les données des trois cas. Cette démarche dynamise la compréhension des incidences tout en assurant leur contextualisation.

Enfin, le dictionnaire des thèmes que nous avons établi à partir de la revue de littérature peut constituer un soutien méthodologique pour d'autres recherches portant sur la qualité dans l'enseignement supérieur. Cette possibilité est renforcée par le fait d'avoir utilisé le dictionnaire des thèmes dans trois contextes différents.

2.3. Les apports managériaux

La première contribution que nous espérons avoir apportée au management de la qualité dans l'enseignement supérieur consiste à permettre aux décideurs dans ce secteur, aussi bien public que privé, d'être conscients des incidences potentielles de la certification ISO 9001 avant de s'engager dans une démarche de ce type. Il convient de signaler à ce niveau que, lors de plusieurs entretiens que nous avons réalisés durant l'étape de recherche de cas à étudier, nous avons constaté que certains dirigeants pensent à la certification ISO 9001 sans avoir une idée précise sur ses apports et ses limites. En outre, nous espérons que notre recherche attirera l'attention des décideurs qui souhaitent adopter la norme ISO 9001 sur les conséquences de la définition du périmètre de la certification sur les incidences de cette dernière.

Une autre contribution importante à souligner est que notre étude est, à notre connaissance, l'une des premières qui ont intégré les nouveautés des versions 2000 et 2008 de la norme ISO 9001. En effet, comme nous l'avons signalé au niveau des limites de la littérature, cette dernière est largement focalisée sur la version 1994 même lorsqu'il s'agit de

recherches effectuées après l'édition de la version 2000. En termes de management d'un EES, cette contribution revêt un intérêt indubitable, car un décideur a besoin de connaître les incidences potentielles de la version en vigueur de la norme qu'il est susceptible d'adopter.

Enfin, le dictionnaire des thèmes que nous avons élaboré dans le cadre de notre thèse peut constituer un outil de diagnostic des incidences d'un référentiel, ISO 9001 ou autre, sur la qualité dans l'enseignement supérieur. Ayant mis en lumière des dimensions précises et structurées de la qualité dans l'enseignement supérieur, notre dictionnaire des thèmes peut aussi être utilisé avant et après une démarche qualité afin d'identifier la valeur ajoutée de cette dernière pour l'établissement.

3. Les limites

Si notre thèse, comme tout travail de recherche, comporte des limites, il n'en demeure pas moins que leur identification revêt un double intérêt. D'une part, elle nous permet de vérifier que ces limites ne remettent pas en cause nos résultats. D'autre part, nos futurs travaux tenteront d'éviter la récurrence des mêmes limites.

La première limite concerne le volet méthodologique. Nos outils de collecte de données utilisés conformément à la méthode qualitative par étude des cas permettent certes d'obtenir une richesse au niveau des informations, notamment grâce aux entretiens. Toutefois, vu la contrainte de temps, ce procédé restreint les sources d'information comparativement à une enquête par questionnaire. Il aurait été intéressant de compléter les résultats des études de cas par une enquête.

La deuxième limite a trait à la cible des entretiens. En effet, nous avons concentré notre étude sur le personnel administratif, les enseignants et les étudiants. Or, il y a d'autres parties prenantes de l'EES : les entreprises employant les lauréats, les anciens, les organismes de financement, le ministère de tutelle, etc. peuvent avoir un avis différent sur les incidences de la certification ISO 9001.

Enfin, nos résultats sont probablement influencés par les particularités de l'enseignement supérieur au Maroc, ce qui pourrait limiter leur application à d'autres environnements.

4. Les perspectives

Nous envisageons de poursuivre nos recherches sur la qualité dans l'enseignement supérieur en général et les incidences de la certification ISO 9001 en particulier.

La première voie de recherche future consisterait à étudier les incidences sur un échantillon plus large. En effet, les éléments issus de notre étude qualitative peuvent constituer les variables d'une étude quantitative, qui peut être pertinente dans la mesure où le nombre d'EES marocains certifiés ISO 9001 est amené à augmenter dans les années à venir. D'ailleurs, durant les derniers mois de notre travail doctoral, nous avons appris la certification de deux EES.

Des recherches futures pourraient aussi explorer, dans une logique comparative, les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur au sein d'autres pays. Elles peuvent aussi comparer les incidences de la certification ISO 9001 à celles des autres référentiels qualité utilisés dans l'enseignement supérieur.

Enfin, étant donné que la plupart des EES marocains sont certifiés ISO 9001 depuis moins de 5 ans, cela ne permet pas d'étudier les incidences sur un élément important de la qualité dans l'enseignement supérieur, à savoir la réussite professionnelle des étudiants. Nous essayerons d'étudier ce point dans le futur.

Nous espérons que l'aboutissement de ce travail a permis, en soulevant la problématique des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur, d'apporter quelques éléments de réponses utiles aussi bien au niveau théorique que pratique. Nous espérons aussi, à la fin de cette thèse, qu'elle constituera le début d'un programme de recherche fiable et fructueux.

BIBLIOGRAPHIE

- Aldridge S., Rowley J., (1998). « Measuring customer satisfaction in higher education ». *Quality Assurance in Education*, Vol.6, N°1.4, p.197-204.
- Antoine A., (2009). « Démarche qualité en enseignement supérieur: cas des Instituts d'administration des entreprises ». In : Finot L., et coll. *La démarche qualité dans la recherche publique et l'enseignement supérieur*. Edition Quae. Paris : 376 p.
- ARGOS, (2013). Enseignement supérieur au Maroc. Étude réalisée pour le compte de l'institut HEM (Hautes Études de Management), 82 p.
- Arnaud J.M., (1989). « Échanges inter-organisationnels de services : nature, rôle et implications des différents intervenants ». *Revue Française du Marketing*. N°121, p.67-89.
- Ashworth A., et Harvey R.C., (1994). *Assessing quality in further and higher education*. Jessica Kingsley Publishers, Londres: 171 p.
- Bae S.H., (2006). *The relationship between the implementation of the ISO 9000 quality management system and educational outcomes of schools*. Thesis in workforce education and development. The Pennsylvania State University: 160 p.
- Bae S.H., (2007). « The relationship between ISO 9000 participation and educational outcomes of schools ». *Quality Assurance in Education*. Vol.15, N°3, p.251-270.
- Bardin L., (2007). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France – PUF, 291 p.
- Barnard J., (1999). « Using Total Quality principles in Business Courses: the effect on student evaluations ». *Business Communication Quarterly*. Vol.6, N°2, p.61-73.
- Barnes B.R., (2007). « Analysing Service Quality: The Case of Post-Graduate Chinese Students ». *Total Quality Management*. Vol.18, N°3, p.313-331.
- Batifoulier P., (2001). *Théorie des conventions*. Edition Economica, 328 p.
- Becket N., et Brookes M., (2006). «Evaluating quality management in university departments ». *Quality Assurance in Education*. Vol.14, N°2, p.123-142.

-
- Becket N., et Brookes M.,(2008). « Quality Management Practice in Higher Education – What Quality Are We Actually Enhancing? ». *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. Vol.7, N°1, p.40-54.
- Bevans Gonzales T., et Nair A., (2004). « Strengths and weaknesses of ISO 9000 in vocational education ». *Journal of Vocational Education and Training*. Vol.56, N°2, p.163-180.
- Bhardwaj A., et coll. (2009). «The Impact of Quality Management Tools on Performance: an Exploratory Study on SMEs ». *The IUP Journal of Operations Management*. Vol 8, N°3&4, p.61-70.
- Boiral O., (2003). «ISO 9000: Outside the Iron Cage». *Organization Science*. Vol.14, N°6, p.720-737.
- Brochado A., (2009). « Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education ». *Quality Assurance in Education*. Vol.17, N°2, p.174-190.
- Caby F., et Jambart C., (2000). *La qualité dans les services : fondements, témoignages, outils*. Edition Economica. 183 p.
- Campinos D.M., et Jougleux M., (2003). « L'assurance qualité : quelles contributions à la qualité des services ». *Revue française de gestion*. Vol.5, N°146, p.81-98.
- Carman J., (1990). « Consumer Perception of Service Quality: An Assessment of the SERVQUAL Dimensions ». *Journal of Retailing*. Vol.66, N°1. p.33-55.
- CEDEFOP⁴⁹, (2011). *La qualité dans l'enseignement et la formation*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 240 p.
- Charreire S., et Durieux F., (2003). « Explorer et tester ». **In:** Thietart R. A., et coll. *Méthodes de recherche en management*. 2ème édition. Paris : Dunod, 586 p.

⁴⁹ The European Centre for the Development of Vocational Training.

Chauvigné C., (2004). *Accreditation of higher vocational education and continuous improvement of quality*. Edition ENSP. Rennes: 176 p.

Chauvigné C., (2007). « Assurance co-construite d'une qualité relative : effets d'amélioration continue ». *Communication durant la conférence de l'INQAAHE*.

Chen S.K., et coll. (2007). « The Impact of ISO 9000 on TQM and Business Performance ». *Journal of Business and Economic Studies*. Vol.13, N°2, p.1-23.

Cheng Y.C., (2003). « Quality assurance in education: internal, interface, and future », *Quality Assurance in Education*. Vol.11, N°4, p.202-213.

Cheng Y.C., et Tam W.M., (1997). « Multi-models of quality in education ». *Quality Assurance in Education*. Vol.5, N° 1, p.22-31.

Chua C., (2004). « Perception of Quality in Higher Education ». *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum*, p.1-7.

Cochoy F., et coll. (1998). « Comment l'écrit travaille l'organisation: Le cas des normes ISO 9000 ». *Revue Française de Sociologie*. Vol.39, N°4, p.673-699.

Commission Des Communautés Européennes (2009). « Rapport sur la situation de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur. Rapport de la commission au conseil, au parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des régions ».

Corbett C.J., et coll. (2002). « Does ISO 9000 certification pay? ». *ISO Management Systems*. Special Report, p.31-40.

Corbett et coll. (2005). « The financial impact of ISO 9000 certification in the United States: an empirical analysis ». *Management Science*. Vol. 51, N°7, p.1046-1059.

Cronin J.J., et Taylor S.A., (1992). « Measuring Service Quality : A Reexamination and Extension ». *Journal of Marketing*. Vol. 56, N°3, p.55-68.

Deming W.E., (1993). *The New Economics for Industry, Government, Education*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute for Technology, Center for Advanced Engineering Study., 265 p.

Drucker P.F., (1991). « The New Productivity Challenge ». Harvard Business Review. Vol.69, N°6, p.69-79.

EFMD, (2011). *European Quality Improvement System*. EQUIS.

Eiglier P., et coll. (1989). « La qualité des services ». *Revue française du marketing*. Vol.1, N°121, p.93-100.

Eiglier P., et Langeard E., (1987). *Servuction. Le marketing des services, Paris, McGraw Hill.*, 205 p.

Eisenhardt K., (1989). « Building Theories from Case Study Research ». *Academy of Management Review*. Vol.14, N°4, p.532-550.

Eisenhardt K., et Graebner M., (2007). « Theory building from cases: opportunities and challenges ». *Academy of Management Journal*. Vol. 50, N°1, p. 25-32.

Elizur D., et Stashevsky S., (2000). « The effect of quality management and participation in decision-making on individual performance », *Journal of Quality Management*. Vol.5, N°1, p.53-65.

ENQA⁵⁰ (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

Eriksen S.D., (1995). « TQM and the transformation from an elite to a mass system of higher education in the UK ». *Quality Assurance in Education*. Vol.3, N°1, p.14-29.

Feng M., et coll. (2008). « Relationship of ISO9001-2000 quality systems certification with operational and business performance ». *Journal of Manufacturing Technology Management*. Vol.19, N°1, p.22-37.

Finot L., et coll. (2009). *La démarche qualité dans la recherche publique et l'enseignement supérieur*. Paris: 260dition Quae, 376 p.

⁵⁰ European Association for Quality Assurance in Higher Education

-
- Firdaus A., (2006). « The development of Hedperf: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector ». *International Journal of Consumer Studies*. Vol.30, N°6, p.569-581.
- Flipo J.P., (1989). « Marketing des services : un mix d'intangible et de tangible », *Revue Française du Marketing*, N°121, p.21-29.
- Fuchs V., (1968). *The Service Economy*. NBER, New York: Columbia University Press, 280 p.
- Gadrey J., (1992). *L'économie des services*. Collection Repères. Paris : Edition La Découverte, 125 p.
- Giannelloni J.L., et Vernet E., (2001). *Etudes de marché*. Vuibert, 2^{ème} édition, 587 p.
- Giordano Y., et coll. (2003). *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*. Edition EMS, 318 p.
- Gogue J.M., (1991). *Management de la qualité*. Edition ECONOMICA, 112 p.
- Gogue J.M., (1997). *Le paradigme de la qualité*. Edition ECONOMICA, 194 p.
- Gogue J.M., (2000). *Traité de la qualité*. Edition ECONOMICA, 450 p.
- Gomez P.Y., (1994). *Qualité et théorie des conventions*, Edition ECONOMICA, 270 p.
- Goudarzi K., et Eiglier P., (2006). « La socialisation organisationnelle du client dans les entreprises de service : concept et dimensions », *Recherche et Applications en Marketing*. Vol.21, N°3, p.65-90.
- Grönroos C., (1982). « An applied service marketing theory ». *European Journal of Marketing*. Vol.16, N°7, p.30-41.
- Grönroos C., (1984). « A Service Quality Model and its Marketing Implications ». *European Journal of Marketing*. Vol.18, N°3, p.36-44.

-
- Grönroos C., (2011). « A service perspective on business relationships. The value creation, interaction and marketing interface ». *Industrial Marketing Management*. Vol.40, N°1, p. 240-247.
- Harvey L., (1995). « Beyond TQM ». *Quality in Higher Education*. Vol.1, N° 2, p.123-146.
- Harvey L., et Green D., (1993). « Defining quality ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol.18, N°1 p.9-34.
- Heldenbergh A., (2007). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, Paris : L'Harmattan, 273 p.
- Hill F.M., (1995). « Managing service quality in higher education: the role of student as primary consumer ». *Quality Assurance in Education*. Vol. 3, N°3, p. 10-21.
- Hlady Rispal M., (2002). *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université, 256 p.
- Ho S., et Wearn K., (1996). « A higher education TQM excellence model: HETQMEX ». *Quality Assurance in Education*. Vol.4, N°2, p.35-42.
- Horovitz J., (1987). *La qualité de service à la conquête du client*. Paris : Inter Editions, 172 p.
- Horovitz J., (1989). *Les cinquante règles du service zéro défaut*. Paris: Edition First, 111 p.
- Hunger A., et Skalbergs I., (2007). « Promotion of quality culture in international cooperation with special focus on joint programmers ». **In:** European University Association. *Embedding quality culture in higher education, a selection of papers from the 1st European forum for Quality Assurance*. Technische Universität München Germany, 77 p.
- Igalens J., et Roussel P., (1998). *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*. Paris : Economica, 207 p.
- ISO, (2000a). La norme NF EN ISO 9000:2000. « *Système de Management de la Qualité. Principes essentiels et vocabulaire* ». AFNOR.

ISO, (2000b). La norme NF EN ISO 9001:2000. « *Système de Management de la Qualité. Exigences* », AFNOR.

Jaccoud M., et Mayer R., (1997). « L'observation en situation et la recherche qualitative ». In: Poupart J., et coll. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 405 p.

Johnson R.N., et Deem R., (2003). « Talking of students: Tensions and contradictions for the manager-academic and the university in contemporary higher education », *Higher Education*, Vol.46, p. 289-314.

Jougleux M., (2006). « Enrichir l'approche théorique de la qualité dans les services : qualité du service et qualité de service ». *Recherche et Applications en Marketing*. Vol.21, N° 3, p.3-18.

Judd R.C., (1964). « The case for redefining services ». *Journal of Marketing*, p.58-59.

Kanji G.K., et Tambi A.M.A., (1999). « Total quality management in UK higher education institutions ». *Total Quality Management*. Vol.10, N°1, p.129-153.

Kasperaviciute R., (2011). « L'application du modèle EFQM d'excellence aux établissements de l'enseignement supérieur ». *Public policy and administration*. Vol.10, N°3, p.387-402.

Kiefer W.N., (2003). « A Systems View of Improving School Performance, Quality Congress ». *ASQ's Annual Quality Congress Proceedings*. Vol.57, ABI/INFORM Global, p. 59-63.

Konidari V., et Abernot Y., (2009). *Les cités de connaissance: l'institution au cœur de la réussite scolaire*. Paris : L'Harmattan, 127 p.

Kotler P., et Dubois B., (2000). *Marketing Management*. Paris : Éditions Publi-Union 10^{ème} édition, 718 p.

Langley A., et Royer I., (2006). « Perspectives on Doing Case Study Research in Organizations ». *M@n@gement*. Vol.9, N°3, p.81-94.

Lapert D., (2005). *Le marketing des services*. Éditions DUNOD, 128 p.

-
- Lee P.K.C., et coll. (2009). « The implementation and performance outcomes of ISO 9000 in service organizations: an empirical taxonomy ». *International Journal of Quality and Reliability Management*. Vol.26, N°7, p.646–662.
- Lehtinen J., et Laitamaki J., (1984). « Application of Service Quality and Services Marketing in Hospitals Working paper ». *Service management institute*, Finland.
- Lehtinen J., et Lehtinen U.,(1991). « Two Approaches to Service Quality Dimensions ». *The Service industries Journal*. Vol.II, N°3, p.287-303.
- Lozier G.G., et Teeter D.J., (1996). « Quality improvement pursuits in American higher education ». *Total Quality Management*. Vol.7, p.189-20.
- Lundquist R., (1997). « Quality Systems and ISO 9000 in Higher Education », *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol.22, N° 2, p.159-172.
- McAdam R., et McKeown M., (1999). « Life after ISO 9000: An analysis of the impact of ISO 9000 and total quality management on small businesses in Northern Ireland ». *Total quality management*. Vol.10, N° 2, p.229-241.
- McDaniel G.E., (2010). « Customer Service for Schools: Lessons from Corporate America ». *The eLearning Institute*, USA.
- Miles M.B., et Huberman A.M., (1994). *Analyse des données qualitatives*. 2^{ème} édition traduite en 2003 par Hlady Rispal. Edition de Boeck Université. Paris-Bruxelles, 626p.
- Monin J.M., (2001). *La certification qualité dans les services, outil de performance et d'orientation client*. AFNOR, 309 p.
- Moreland N., et Clark M., (1998). « Quality and ISO 9000 in educational organizations ». *Total Quality Management*. Vol.9, N°3, p.311-320.
- Morlan I., et coll. (2004). 7th conference Toulon-Verona. *The Paradigm of Virtual Communities for Introducing a Quality Management System in University Training According to ISO 9001:2000*.

-
- Motwani J., et Kumar A., (1997). « The need for implementing total quality management in education ». *International Journal of Education Management*. Vol.11, N°3, p.131-135.
- Mourgues N., et coll. (2002). *Questions de méthodes en Sciences de Gestion*. Edition EMS, 390 p.
- Mssassi S., (1998). *Un système de gestion intégrale de la qualité en matière de services interentreprises*. Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Paris XII Val de Marne, 555 p.
- Oldfield B. M., et Baron S., (2000). « Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty ». *Quality Assurance in Education*. Vol.8, N°2, p. 85-95.
- Owlia M.S., et Aspinwall E.M., (1996a). « A framework for the dimensions of quality in higher education ». *Quality Assurance in Education*. Vol.4, N°2, p.12-20.
- Owlia M.S., et Aspinwall E.M., (1996b). « Quality in higher education. A survey ». *Total Quality Management*. Vol.7, N°2, p.161-171.
- Owlia M.S., et Aspinwall E.M., (1998). « A framework for measuring quality in engineering education ». *Total Quality Management*. Vol.9, N° 6, p.501-518.
- Papadimitriou A., (2011). *The Enigma Of Quality In Greek Higher Education – A Mixed Methods Study Of Introducing Quality Management Into Greek Higher Education*, Thèse de doctorat, Université de Twente, Les Pays-Bas, 340 p.
- Papadimitriou A., Westerheijden D.F., (2010). « Adoption Of ISO-Oriented Quality Management System In Greek Universities: Reactions To Isomorphic Pressures », *The TQM Journal*. Vol. 22, N°3, p.229-241.
- Parasuraman A., et coll. (1988). « SERVQUAL: A Multiple-Item Scale For Measuring Consumer Perceptions Of Service Quality ». *Journal of Retailing*. Vol.64, N°1. p.12-40.

-
- Pereda M., et coll. (2007). « Service Quality in Overseas Education: The Experience of Overseas Students, Journal of Hospitality, Leisure ». *Sport and Tourism Education*. Vol.6, N°2, p.55-67.
- Peretz H., (1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Éditions La découverte et Syros, 123 p.
- Post J., et coll. (2002). *Redefining The Corporation: Stakeholder Management And Organizational Wealth*, Stanford University Press, 320 p.
- Poupart J., et coll. (1997). *La Recherche Qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin, 405 p.
- Prax J.Y., (2000). *Le Guide Du Knowledge Management : Concepts Et Pratiques Du Management De La Connaissance*. Paris : Dunod, 266 p.
- QUALICERT, (2004). *Référentiel certification de services*, activité universitaire de formation et de recherche dans le domaine des sciences de gestion et du management.
- Quazi H.A., et coll. (2002). « Impact Of ISO 9000 Certification On Quality Management Practices: A Comparative Study ». *Total Quality Management*. Vol.13, N°1, p.53- 67.
- Quinn A., et coll. (2009). « Service quality in higher education ». *Total Quality Management*. Vol.20, N°2, p.139- 152.
- Rhoades G., et Sporn B., (2002). « Quality Assurance In Europe And The U.S.: Professional and political Economic ». *Higher Education*. Vol.43, N°3, p.355-390.
- Rolland S., et Tran S., (2006). « La certification est-elle un facteur de compétitivité pour les entreprises : Le cas de la norme ISO 9001 ». *Métamorphose des Organisations*, 5^{ème} colloque du GREFIGE-CEREMO, Nancy.
- Rosly O. et Melissa Ng Lee Yen A., (2007). *ISO Standard's Implementation At Private Colleges: Academics And Non-Academics Perspectives*. The 1st International Conference on Educational Reform, Mahasarakham University, THAILAND, p.40-50.

Royer I., et Zarlowski P., (2003). « Le design de la recherche ». **In** : Thietart R. A., et coll. *Méthodes de recherche en management*, Paris : 2ème édition Dunod, 586 p.

Ruzevicius J., et coll. (2007). « Peculiarities of Quality Assurance in Higher Education: A Study of Lithuanian institutions ». *Management des organisations: recherche systématique*. Vol. 44, p.107-123.

Sahney S., et coll.(2006). « An Integrated Framework For Quality In Education: Application Of Quality Function Deployment, Interpretive Structural Modelling And Path Analysis ». *Total Quality Management*. Vol.17, N°2, p.265–285.

Shah A., et Regassa H., (2010). « Return On Quality : Quality's Impact On Customer Satisfaction, Revenue Growth, Profitability And Cost Efficiency : A Cross National Comparative Analysis Of Japanese And American Manufacturers In The Auto Industry », *The Marketing Management Journal*. Vol.20, N°2, p.163-179.

Sheffield Hallam University, (2003). *Applying Self-Assessment against the EFQM Excellence Model in Further and Higher Education, The consortium for Excellence in Higher education by Sheffield Hallam University*.

Shoba Z., 2007. *Managing quality in higher education: a stakeholder perspective*. Thèse de doctorat, Université de Leicester, 202 p.

Shutler P., et Crawford L., (1998). « The challenge of ISO 9000 certification in higher education ». *Quality Assurance In Education*. Vol.6, N°3, p.152-161.

Simmons B.L., et White M.A., (1999). « The Relationship between ISO 9000 and Business Performance: Does Registration Really Matter? ». *Journal of Manageriel*. Vol.11, N°3, p.330-343.

Singh C., et Sareen K., (2006). « Effectiveness Of ISO 9000 Standards In Indian Educational Institutions: A Survey ». *International Journal of Services Technology and Management*. Vol.7, N°4, p.403-415.

Sohail M., et coll. (2003). « Managing Quality in Higher Education: a Malaysian case study ». *International Journal of Educational Management*. Vol.17, N°4, p.141-146.

-
- Solomon R.M., et Surprenant F.C., (1985). *The Service Encounter*. Université de Californie : Lexington Books, 338 p.
- Srikanthan G., et Dalrymple J., (2002). Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, Vol. 8 N° 3, p. 216-224.
- Teas R.K., (1993). « Expectation, Performance Evaluation, and Consume's Perceptions of Quality ». *Journal of Marketing*. Vol.57, N°5, p.18-34.
- Teboul J., (2007). *Le Management Des Services : Une Approche Opérationnelle Pour Toutes Les Entreprises*. Editions Eyrolles, 223 p.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education, (2012). *The UK Quality Code for Higher Education: a brief guide*. disponible sur: www.qaa.ac.uk/assuringstandardsandquality/quality-code, consulté le 04/05/2012.
- Thiétart R.A., et coll. (2007). *Méthodes De Recherche En Management*. Paris : DUNOD, 586 p.
- Thonhauser T., (2005). *Factors That Relate To The Successful Implementation Of ISO 9000 In Education: A Comparison Between The US And England*. Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Thonhauser T., et Passmore D.L., (2006). « ISO 9000 In Education: A Comparison Between The United States And England ». *Research in Comparative and International Education*. Vol.1, N°2, p.156-73.
- Vanden Berghe W., (1998a). *L'application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation - Interprétation et lignes directrices dans une perspective européenne*. Thessaloniki : CEDEFOP, 129 p.
- Vanden Berghe W., (1998b). « Application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation ». *Revue européenne de formation professionnelle*, N°15, p. 21-30.

Vaniarajan T., et Vijayadurai J., (2010). « Service Quality In Higher Management Education: A Comparative Study On Three Group Of Institutions » *International Journal of Management & Strategy*. Vol.1, N°1, p.1-24.

Voss et coll. (2007). « Service quality in higher education: The role of student expectations ». *Journal of Business Research*. Vol.60, p.949-959.

Wacheux F., (1996). *Méthode qualitative et recherche en gestion*. Paris : édition Economica. 290 p.

Weill M., (1999). *L'audit stratégique : Qualité et efficacité des organisations*. Paris: AFNOR, 256 p.

Yin R.K., (2003). *Case Study Research, Design and Methods*. Troisième édition. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zanin P., (2004). « Démarche Qualité : un enjeu majeur pour les universités de la Méditerranée, leur mise en réseau et leur contribution efficace au développement durable du bassin méditerranéen ». *Communication lors du CMU-RMEI MEETING*, Foggia (Italie).

Zuckerman A., (2000). « Quality assurance through ISO 9000 ». *School Administrator*. Vol. 57, N°6, p.12-18.

ANNEXES

Annexe 1- Aperçu sur le système d'enseignement supérieur au Maroc (source : Ministère de l'Enseignement supérieur).....	271
Annexe 2- Extrait du statut avancé accordé au Maroc par l'Union européenne (source : Document conjoint UE-Maroc sur le renforcement des relations bilatérales/ Statut Avancé).....	272
Annexe 3- La perception générale de la qualité de l'enseignement supérieur au Maroc (source : Argos, 2013).....	273
Annexe 4- Classement par auteur de la nature des incidences de la certification ISO 9001.....	274
Annexe 5- Classement des auteurs par incidence.....	275
Annexe 6- Le questionnaire de l'enquête exploratoire.....	277
Annexe 7- La lettre de demande d'accès adressée aux dirigeants des établissements étudiés.....	281
Annexe 8- Guide d'entretien	283
Annexe 9- Cartographie des processus de l'EFA.....	285
Annexe 10- Cartographie des processus de l'UPC.....	286
Annexe 11- Extrait de la transcription des entretiens.....	287
Annexe 12- Extrait de l'analyse Nvivo :	292
Annexe 13- Extrait des exigences de la norme ISO 9001	293

Annexe 1- Aperçu sur le système d'enseignement supérieur au Maroc (source : Ministère de l'Enseignement supérieur)

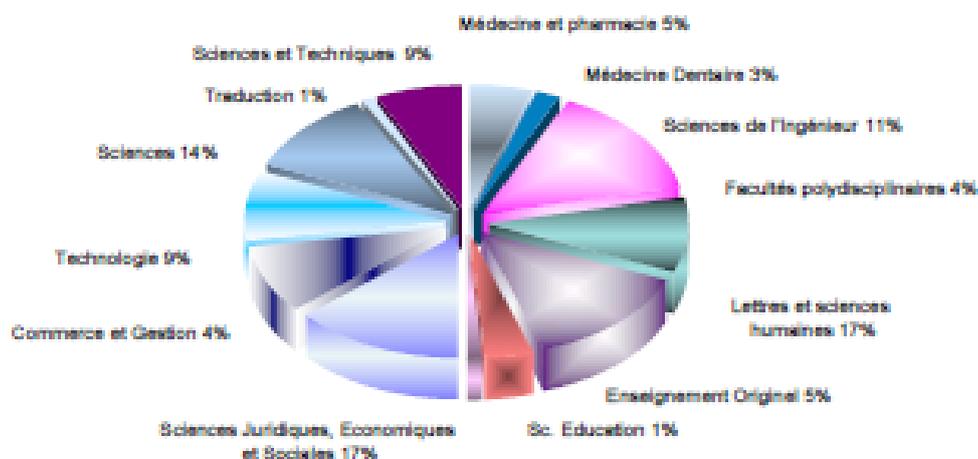
Répartition des établissements de l'enseignement supérieur universitaire selon le type d'établissement

Type d'établissement	2007-2008	2008-2009
Facultés d'Enseignement Originel	4	4
Facultés des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales	14	14
Facultés des Lettres et Sciences Humaines	14	14
Facultés des Sciences	11	11
Facultés polydisciplinaires	10 ⁽¹⁾	10 ⁽¹⁾
Facultés des Sciences et Techniques	7	7
Facultés de Médecine et de Pharmacie	4	5
Facultés de Médecine Dentaire	2	2
Ecoles des Sciences de l'Ingénieur	11	15
Ecoles de Commerce et de Gestion	9	9
Ecoles Supérieures de Technologie	9	9
Faculté des Sciences de l'Education	1	1
Ecole Supérieure de Traduction	1	1
Total établissements d'enseignement	97	102
Présidences des Universités	15	15
Instituts de Recherche Scientifique	6	6
Cités et Internats Universitaires ⁽²⁾	25	26

(1) : Y compris le centre polydisciplinaire de Kelaa des Sraghna

(2) : Dont 19 Cité universitaires

Répartition en % des établissements d'enseignement supérieur universitaire par domaine d'étude 2008-2009



**Annexe 2- Extrait du statut avancé accordé au Maroc par l'Union européenne
(source : Document conjoint UE-Maroc sur le renforcement des relations bilatérales/
Statut Avancé)**

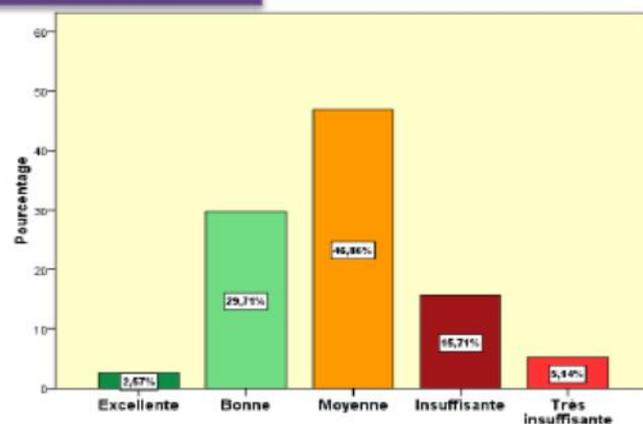
c. Rapprochement du système d'Enseignement Supérieur et de Recherche et de formation professionnelle marocains à l'Espace européen d'Enseignement Supérieur et de Recherche Scientifique et de formation professionnelle

Signataire depuis 2003 d'un Accord de Coopération Scientifique et Technologique avec l'UE, le Maroc a également développé des programmes de coopération avec les pays sud méditerranéens. L'adoption en outre du système LMD par le Maroc a rapproché les systèmes d'enseignement supérieur respectifs. Le Maroc est également impliqué dans les programmes européens de recherche (PCRD) et de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur (Tempus, Erasmus Mundus, Volet coopération extérieure Erasmus Mundus et Jean Monnet). Cet acquis pourrait être renforcé grâce à:

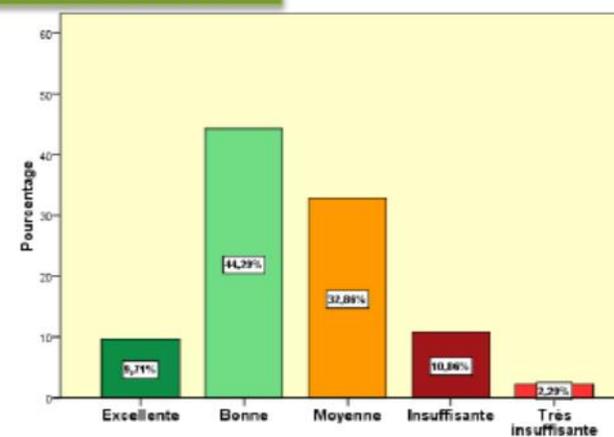
- Le renforcement des capacités de recherche des universités et centres de recherche technologique et industriels marocains par la mise en place d'un programme de renforcement des capacités, en vue d'une association du Maroc au programme cadre de recherche de l'UE et la participation du Maroc au COST¹
- L'encouragement de l'adéquation des cursus universitaires du Maroc à ceux de l'UE par le soutien à l'établissement de filières d'enseignement et de formation fondées sur des systèmes d'unités capitalisables, transférables et comparables, et par le développement du Réseau des Centres d'Information Méditerranéens pour la Reconnaissance des Diplômes (MERIC).
- Renforcer le processus de certification dans le domaine de l'enseignement, en vue d'assurer la qualité et la transparence de la certification. Ceci contribuera à la modernisation du système d'éducation et de formation et à l'évolution des qualifications acquises. A terme, cela permettra d'envisager un rapprochement avec le Cadre européen des Certifications.
- Promouvoir la coopération en matière d'enseignement scolaire et universitaire, avec une attention particulière au renforcement de l'apprentissage des langues.

Annexe 3- La perception générale de la qualité de l'enseignement supérieur au Maroc (source : Argos, 2013)

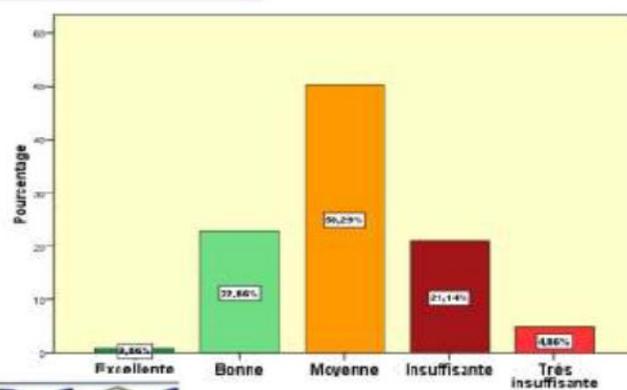
Chez les bacheliers



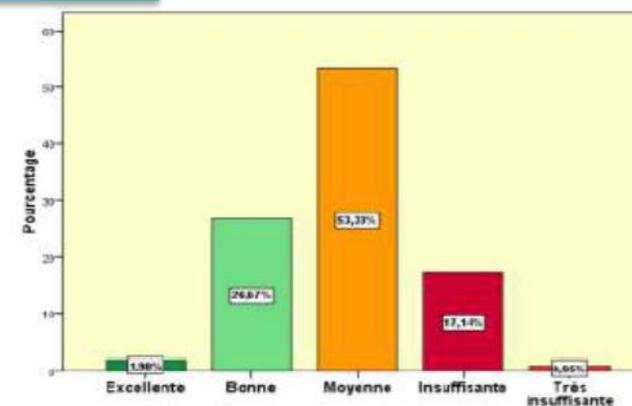
Chez les parents de bacheliers



Chez les étudiants



Chez les lauréats



Annexe 4- Classement par auteur de la nature des incidences de la certification ISO 9001

Recherches	Résultats	Incidences positives	Incidences négatives ou inexistantes⁵¹
	Papadimitriou, 2011	X	X
	Ismail et coll., 2009	X	
	Bae, 2007	X	X
	Rosly et Melissa Ng Lee Yen, 2007	X	X
	Ruzevicius et coll., 2007	X	
	Bae, 2006	X	X
	Singh et Sareen, 2006	X	
	Bevans-Gonzales et Nair, 2004	X	X
	Kiefer, 2003	X	
	Zuckerman, 2000	X	
	Moreland et Clark, 1998	X	X
	Shutler et Crawford, 1998	X	
	Van den Berghe, 1998a	X	X
	Van den Berghe, 1998b	X	X
	Lundquist, 1997	X	

⁵¹ Nous considérons que l'inexistence d'incidences suite à la certification ISO 9001 constitue un élément négatif vu l'investissement nécessaire pour une telle démarche. C'est pourquoi nous regroupons les incidences négatives et inexistantes dans la même catégorie.

Annexe 5- Classement des auteurs par incidence

Incidences de la certification ISO 9001 sur les établissements d'enseignement supérieur	Auteurs
Amélioration de la conscience et l'implication du personnel par rapport à leur travail et ses effets sur les autres ainsi que par rapport aux opportunités d'amélioration de la qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Moreland et Clark (1998) - Bevans-Gonzales et Nair (2004) - Ruzevicius et coll. (2007) - Lundquist (1997) - Van den Berghe (1998a)
Établissement des objectifs stratégiques et plus réalistes	<ul style="list-style-type: none"> - Moreland et Clark (1998) - Singh et Sareen (2006) - Ismail et coll. (2009)
Aucune augmentation de parts de marché malgré l'investissement considérable pour obtenir la certification	<ul style="list-style-type: none"> - Van den Berghe (1998a)
Identification des pistes d'amélioration, notamment grâce aux audits internes	<ul style="list-style-type: none"> - Papadimitriou (2011) - Ruzevicius et coll. (2007) - Van den Berghe (1998a) - Moreland et Clark (1998) - Shutler et Crawford (1998)
Clarification des rôles et des responsabilités	<ul style="list-style-type: none"> - Rosly et Melissa Ng Lee Yen (2007) - Ruzevicius et coll. (2007) - Moreland et Clark (1998) - Lundquist (1997) - Van den Berghe (1998a)
Perte de temps pour respecter les procédures du système de management de la qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Bevans-Gonzales et Nair (2004) - Rosly et Melissa Ng Lee Yen (2007)
Amélioration de la planification des cours et des ressources pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Singh et Sareen (2006) - Van den Berghe (1998a)
Amélioration du taux de présence des étudiants et de leurs résultats	<ul style="list-style-type: none"> - Bae (2007, 2006) - Kiefer (2003)
Renforcement de la crédibilité de l'établissement vis-à-vis des partenaires externes	<ul style="list-style-type: none"> - Kiefer (2003) - Zuckerman (2000) - Van den Berghe (1998a)

Amélioration de l'image de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Singh et Sareen (2006) - Van den Berghe (1998a)
Rationalisation de l'organisation et réduction des coûts d'approvisionnement	<ul style="list-style-type: none"> - Kiefer (2003) - Zuckerman (2000) - Van den Berghe (1998a)
Amélioration de la réactivité et de la communication externe	<ul style="list-style-type: none"> - Rosly et Melissa Ng Lee Yen (2007) - Kiefer (2003)
Accroissement de la bureaucratie à cause de l'augmentation du nombre de documents et la focalisation sur le respect des procédures	<ul style="list-style-type: none"> - Moreland et Clark (1998) - Van den Berghe (1998a)
Diffusion des bonnes pratiques et des normes académiques	<ul style="list-style-type: none"> - Ruzevicius et coll. (2007) - Lundquist (1997)
Amélioration du leadership de l'établissement d'enseignement supérieur	<ul style="list-style-type: none"> - Bevans-Gonzales et Nair (2004) - Van den Berghe (1998a)
Simplification et clarification des procédures administratives	<ul style="list-style-type: none"> - Moreland et Clark (1998)
Renforcement de la communication interne	<ul style="list-style-type: none"> - Van den Berghe (1998a) - Lundquist (1997)
Plusieurs incohérences entre la logique de standardisation de la certification ISO 9001 et les mécanismes académiques	<ul style="list-style-type: none"> - Bevans-Gonzales et Nair (2004) - Moreland et Clark (1998) - Van den Berghe (1998b)
Réduction des réclamations et des non-conformités	<ul style="list-style-type: none"> - Rosly et Melissa Ng Lee Yen (2007) - Ruzevicius et coll. (2007)
Généralisation du travail en équipe et de la coordination entre les départements	<ul style="list-style-type: none"> - Van den Berghe (1998a)

Annexe 6- Le questionnaire de l'enquête exploratoire

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat, à l'université de Toulon Var, sur l'impact du référentiel Qualité sur le Management d'un établissement d'enseignement supérieur⁵².

Vos réponses seront traitées en toute confidentialité et seront utilisées uniquement pour tirer des conclusions concernant la thèse.

Veuillez envoyer le questionnaire rempli à : mrpconseil@gmail.com.

Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à contacter M. Badr ABOUZAIID, Doctorant.

Tél. France : +33 (0) 6 47 94 80 37 / Tél. Maroc +212 (0) 6 69 34 35 87

* * *

Fiche Signalétique :

1/ Nom ou raison sociale :

.....

2/ Effectif du personnel :

3/ Effectif moyen annuel d'étudiants :

4/ Principaux domaines d'enseignement assurés par votre établissement :

.....

⁵² Au moment de la réalisation de cette pré-enquête, notre problématique n'était pas encore totalement orientée vers la certification ISO 9001.

QUESTIONNAIRE

1/ Avez-vous déjà pensé à mener une démarche Qualité au sein de votre établissement ?

OUI

NON

2/ Avez-vous commencé la démarche ?

OUI

NON

3/ Quel est le référentiel Qualité que vous avez utilisé pour votre démarche ?

EQUIS

AACSB

ISO 9001

EFQM

ENQA

Qualicert - IAE

Autre à préciser

4/ Votre démarche a-t- elle donné lieu à une certification ou une accréditation?

OUI

NON

Laquelle ?

5/ Le référentiel que vous avez appliqué était :

Votre propre CHOIX

Imposé par un organisme dont vous dépendez ?

Si oui, lequel ?

Autre, à préciser :

6/ Êtes-vous impliqués dans la révision du référentiel que vous appliquez ?

OUI

NON

Si oui, comment ? :

.....

7/ Le référentiel appliqué avait-il un impact sur votre établissement?
(Plusieurs réponses possibles)

La fidélisation de votre clientèle actuelle

- L'ouverture de nouveaux marchés**
- Amélioration de la communication interne et externe**
- Amélioration de la planification**
- Amélioration du contrôle de vos activités**
- Management de vos Ressources Humaines**
- Amélioration du système d'évaluation des connaissances acquises par les étudiants**
- Autre**
à préciser.....
.....
.....

8/ Avez-vous utilisé un autre référentiel Qualité?

OUI **NON**

Si oui, lequel ? :

Merci pour votre collaboration

Annexe 7- La lettre de demande d'accès adressée aux dirigeants des établissements étudiés

Badr ABOUZAIID
Doctorant
Université du Sud Toulon Var

Objet : Demande d'accès à votre établissement pour une recherche scientifique sur la qualité dans l'enseignement supérieur.

Doctorant à l'université de Toulon, mon travail porte sur "les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur". Ma thèse est dirigée conjointement par M. Jean Galanos, directeur de l'IAE de Toulon et M. Houdaifa Ameziane, président de l'université Abdelmalek Essaadi (Tanger/Tétouan).

Il s'agit d'étudier les changements au niveau du management de l'établissement, dus à la mise en place des exigences d'un référentiel Qualité.

Dans le cadre de la partie empirique, j'ai choisi d'étudier l'impact de la mise en place du référentiel ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. Les conclusions tirées de 3 cas seront comparées.

Je tiens à préciser que, vu la nature de la problématique, j'ai opté pour la méthode qualitative et donc, comme vous le savez, c'est la profondeur et la richesse de l'information qui prime.

Ayant appris que vous êtes certifiés ISO 9001, je me permets de faire appel à vous pour étudier les incidences de cette certification sur votre établissement.

Je souhaiterais vivement avoir votre accord pour planifier des entretiens avec vous et d'autres personnes (que vous pourriez me recommander) au niveau de votre établissement, et ce durant la période allant de janvier à mai 2011. Mes entretiens concernent essentiellement les enseignants, le personnel administratif et les étudiants. Je serais amené aussi, avec votre

autorisation, à assister à des réunions afin d'observer des incidences éventuelles de la certification sur le fonctionnement de votre établissement. Pour ce qui est des documents, je n'utiliserais que les documents qui me sont communiqués par vos soins.

Enfin, je précise que, sauf accord explicite de votre part, le nom de votre établissement ne sera pas cité au niveau de ma thèse, ce qui vous garantit la confidentialité des informations collectées.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie, Monsieur, d'agréer mes sincères salutations.

Badr ABOUZAIID

Annexe 8- Guide d'entretien⁵³

1. Comment avez-vous mis en place un système de management de la qualité selon la norme ISO 9001 ?
2. Quelles sont les activités de votre établissement qui font partie du système de management de la qualité ?
3. Comment avez-vous défini le **client** du système de management de la qualité de votre établissement ?
4. Comment avez-vous défini le **produit** du système de management de la qualité de votre établissement ?
5. Citez-moi des activités qui ont changé après la certification ? Comment?
6. À votre avis, quels sont les apports du référentiel ISO 9001 par rapport à la qualité dans l'enseignement supérieur ?
7. Quel est l'impact de la mise en place de l'approche processus sur le fonctionnement de votre établissement (Responsabilités, tâches quotidiennes, etc.) ?
8. Quelles sont les caractéristiques de votre établissement qui ont influencé la mise en place du référentiel ISO 9001 ?
9. Avez-vous rencontré des obstacles lors de la mise en place de votre système de management de la qualité ?
10. En conclusion, quelles sont, selon vous, les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur ?

⁵³ Rappelons à ce niveau qu'un guide d'entretien ne contient que les questions principales. D'autres questions émergent au cours de l'entretien en fonction des réponses de l'interviewé.

Fiche Signalétique :

1/ Nom ou raison sociale :

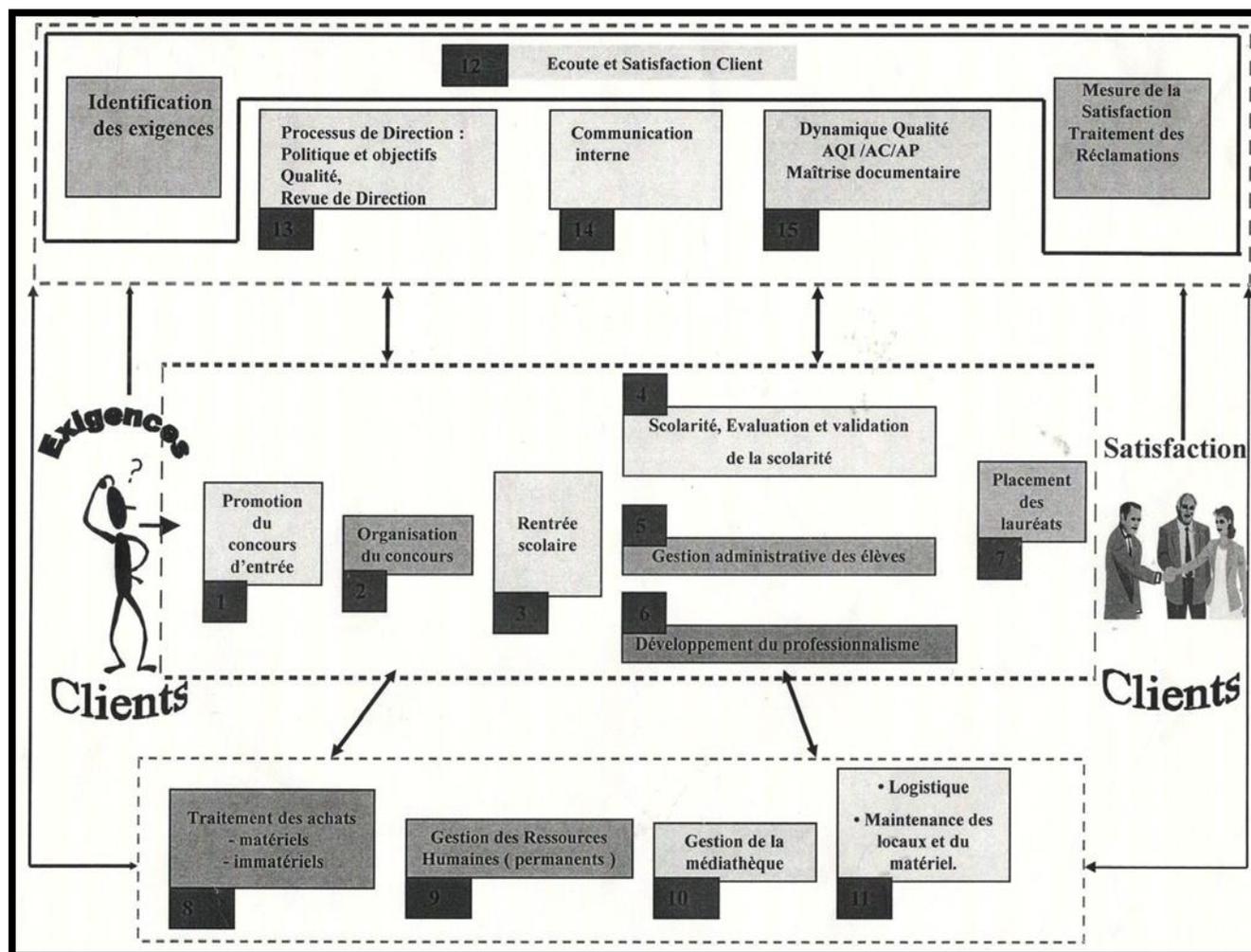
2/ Effectif du personnel :

3/ Effectif moyen annuel d'étudiants :

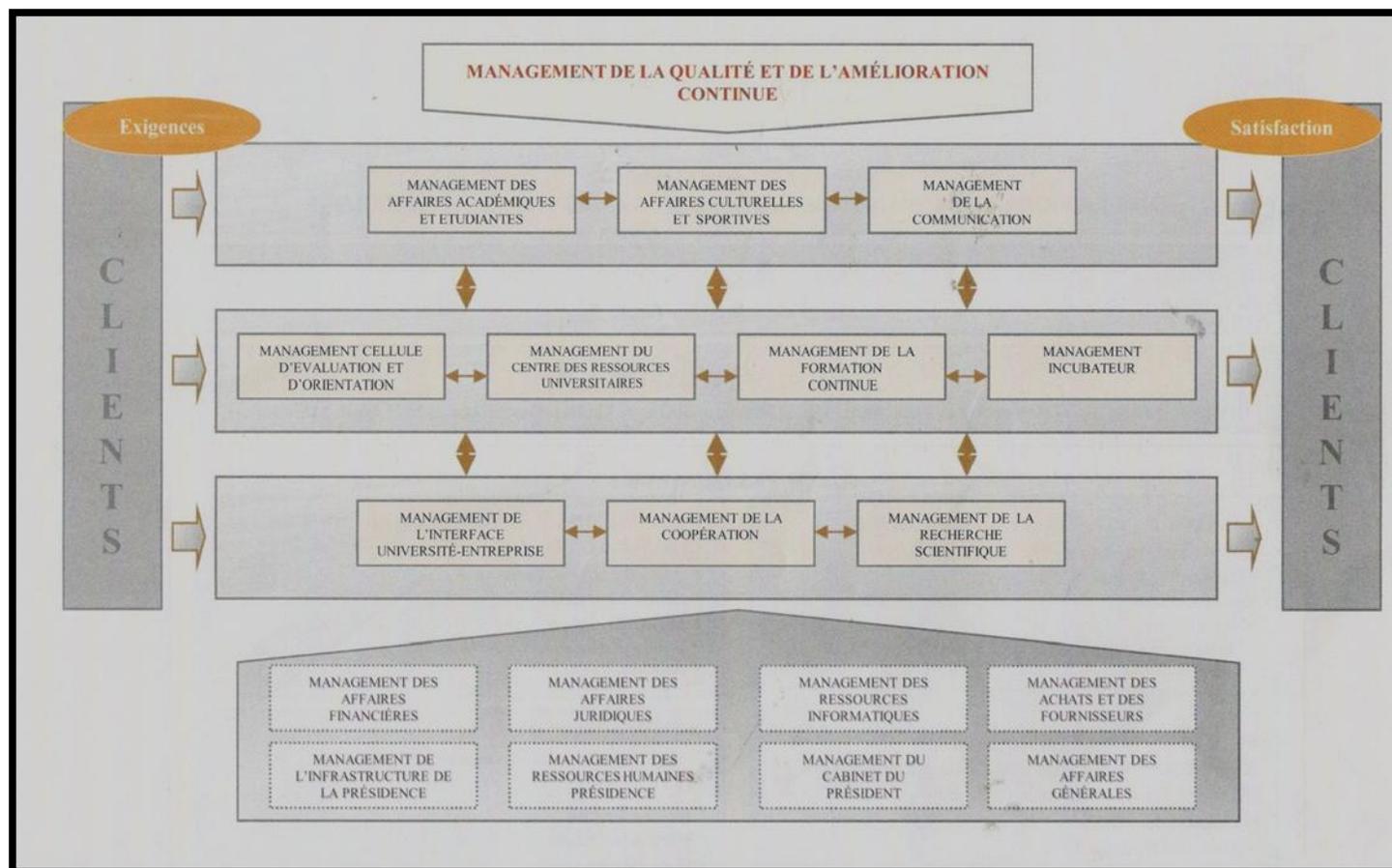
4/ Principaux domaines d'enseignement assurés par votre établissement :

5/ Date d'obtention de la certification ISO 9001 ?

Annexe 9- Cartographie des processus de l'EFA



Annexe 10- Cartographie des processus de l'UPC



Annexe 11- Extrait de la transcription des entretiens

La totalité des verbatims ne peut être présentée au niveau des annexes pour deux raisons : la première est liée à la confidentialité de plusieurs informations. La seconde concerne leur taille. En effet, le total des verbatims représente plus de 260 pages. C'est pourquoi nous ne présentons ici que quelques extraits permettant d'illustrer ce procédé de collecte de données.

Qualité de l'interviewé	Verbatims
Directeur	<p><i>Il faut dire également que dans nos contrats avec nos enseignants, il est question du respect du référentiel pédagogique et de faire appliquer le règlement intérieur de notre établissement au sein de leurs classes. Une marge de manœuvre et une certaine liberté dans la gestion du contenu de formation est, quand même, tolérée, mais toujours dans le respect du référentiel.</i></p> <p><i>L'approche ISO chez nous est orientée principalement vers la maîtrise des outils de gestion et de pilotage de la formation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le contrôle de la présence et de la ponctualité</i> - <i>Les évaluations (fréquence, barème, compétences, harmonisation)</i> - <i>Le développement des compétences de notre référentiel</i> - <i>Le comportement en classe et les exigences liées au point précédent</i> <p><i>Ensuite, l'enseignant pourrait imaginer une méthode d'apprentissage et des outils en concertation avec la direction qui doit garantir la conformité des propositions avec l'esprit de notre école et nos objectifs.</i></p>
Enseignant	<i>Le déroulement d'un cours ne peut pas être standardisé</i>

	<i>selon la logique de l'ISO 9001. Il s'agit d'une relation personnalisée entre l'enseignant et les étudiants, ce qui nécessite beaucoup d'innovation et de créativité, et donc ça ne peut pas être planifié et standardisé</i>
Personnel administratif	<i>Dans le cadre de notre système de management de la qualité, nous remettons aux étudiants des fiches d'évaluation des cours afin de connaître leur feed-back concernant le déroulement des cours</i>
Personnel administratif	<i>Dans le cadre de la revue des processus, nous avons redéfini les conditions d'admission des étudiants afin de mieux maîtriser nos processus. En effet, nous avons détecté lors de quelques audits internes que quelques échecs d'étudiants sont dus à leur admission même s'ils n'ont pas tous les prérequis</i>
Enseignant	<i>La certification ISO 9001 a permis une meilleure visibilité de notre établissement, notamment vis-à-vis des entreprises, car ces dernières connaissent très bien cette norme</i>
Personnel administratif	<i>Depuis qu'on a commencé la démarche qualité, on a une tendance vers le partage. La direction nous communique toujours les axes directeurs, les objectifs, etc. Cela a créé une vraie culture d'implication du personnel administratif, des enseignants et parfois même des étudiants, chose qui n'existait pas avant la certification</i>
Personnel administratif	<i>Avant la certification, la gestion des enseignants vacataires nous posait un grand problème. En fait, lorsqu'un responsable pédagogique fait appel à un enseignant vacataire, il n'informait pas systématiquement le service économique. Et ce n'est que lorsque le prof réclame son paiement qu'on réalise que son dossier est incomplet et ça cause des retards de paiement voire des impayés parfois. Dans le cadre de la certification ISO 9001, parmi les interactions à maîtriser, nous avons insisté sur l'interaction</i>

	<i>entre le processus économique et le processus pédagogique. Ainsi, le pilote du processus économique doit informer les responsables pédagogiques à l'avance de toutes les pièces que les enseignants vacataires doivent fournir, et en contrepartie, le pilote du processus pédagogique s'engage à envoyer ces pièces systématiquement. Cela a amélioré la gestion des dossiers des vacataires d'une manière considérable</i>
Enseignant	<i>« La mise en place du référentiel ISO 9001 nous a incité à chercher parfois beaucoup plus la conformité de l'enseignant au système qualité que son efficacité dans sa relation avec les étudiants. Une fois, on a signalé une non-conformité à un enseignant parce qu'il n'a pas rempli le cahier de textes, alors que c'est quelqu'un qui a une très bonne réputation au niveau académique</i>
Personnel administratif	<i>Après la certification, notre classement sur le « World universities ranking on the web » s'est nettement amélioré, ce qui permet d'avoir une meilleure image au niveau national et international</i>
Enseignant	<i>Avant la certification, il arrivait que la même tâche soit faite différemment d'une personne à l'autre. Aussi, il se peut qu'un étudiant ou même un enseignant ait du mal à connaître les étapes à suivre pour déposer un dossier ou demander une attestation, etc. Mais après la certification, on connaît facilement les étapes à suivre, les formulaires à remplir, etc., ce qui permet un gain de temps énorme</i>
Personnel administratif	<i>La certification nous a permis d'avoir des documents mieux identifiés et toujours contrôlés et validés avant diffusion. Si on met à jour un document, on s'assure que tout le monde a la bonne version et que personne n'utilise plus l'ancienne version. On vérifie aussi ça au cours des audits internes. Toutefois, consacrer du temps à la mise en place</i>

	<i>des processus, au respect des procédures, préparer les audits internes...tout ça, c'était au détriment d'autres tâches qui sont aussi nécessaires pour le bon fonctionnement de l'université. En plus, durant quelques périodes (l'entrée par exemple), j'ai toujours du mal à combiner entre mes tâches habituelles et le respect du système ISO 9001</i>
Enseignant	<i>On voit clairement que le personnel administratif devient mieux organisé et traite plus rapidement les demandes des enseignants et des étudiants. Par contre, avant la certification, plusieurs demandes restaient sans réponses ou sont traitées dans un délai très lent, et parfois on constatait même que quelques membres de l'administration ne connaissaient pas eux-mêmes quelques procédures administratives</i>
Personnel administratif	<i>La certification a amélioré notre crédibilité vis-à-vis des entreprises, ce qui nous a permis de signer plus de conventions de collaboration. C'est très bénéfique pour notre université, car la relation avec les entreprises permet de rendre l'enseignement plus pratique (visites d'entreprises pour les étudiants, études de cas préparées par les enseignants grâce aux partenariats avec les entreprises, etc.). En plus, la collaboration avec les entreprises facilite aussi les stages et l'embauche de nos étudiants</i>
Personnel administratif	<i>La participation d'un noyau d'enseignants a favorisé à l'époque l'implication de ces derniers. D'autant plus que l'un d'eux s'occupait, à travers son entreprise, d'accompagner notre établissement dans sa démarche de certification. Actuellement, nos enseignants participent aux différents groupes d'amélioration des processus, aux audits internes et alimentent un processus que nous avons nommé gestion des intervenants</i>

Directeur	<p><i>Les exigences des entreprises sont d'abord identifiées grâce au processus « écoute et satisfaction client » puis intégrées aux orientations de notre établissement au niveau du processus « politique et objectifs qualité ». Ensuite, les exigences et les objectifs sont déployés aux enseignants et au personnel administratif par le processus « communication interne ». Enfin, le processus « dynamique qualité » permet d'évaluer le respect des exigences et alimente le processus « revue de direction » qui assure la mise à jour du système de management de la qualité</i></p>
-----------	--

Annexe 12- Extrait de l'analyse Nvivo

Les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Format Tools Window Help

New [Icons]

P.MSONOR Times New Roma 12 [Icons]

Code At Name (4 nodes selected) In [Icons]

Sources

Look for: Search In Internals Find Now Clear Options X

Internals

Name	Nodes	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Cas_EFA	6	46	09/08/2012 18:17	BA	27/09/2012 17:40	BA
Cas_UPV	6	61	24/08/2012 18:47	BA	02/10/2012 08:36	BA
Cas_UPC	6	82	17/08/2012 18:52	BA	26/09/2012 15:38	BA

Cas_EFA Cas_UPV Cas_UPC Cas_EFA - Coding

Malheureusement, je n'ai pas participé au lancement de la démarche qualité au sein de l'Ecole Française des Affaires en 2000.

Il est à rappeler que cette démarche avait pour but l'essaimage et la création d'un réseau d'écoles consulaires. La participation d'un noyau d'enseignants a favorisé à l'époque l'implication de ces derniers. D'autant plus que l'un d'eux s'occupait, à travers son entreprise, d'accompagner l'EFA dans sa démarche de certification.

Actuellement, nos enseignants participent aux différents groupes d'amélioration des processus, aux audits internes et alimentent un processus que nous avons nommé « Gestion des intervenants ».

Il faut dire également que dans nos contrats avec nos enseignants, il est question du respect du référentiel pédagogique et de faire appliquer le règlement intérieur de notre établissement au sein de leurs classes. Une marge de manœuvre et une certaine liberté dans la gestion du contenu de formation est, quand même, tolérée mais toujours dans le respect des points cités

Annotations See Also Links Relationships

Annexe 13- Extrait des exigences de la norme ISO 9001

Pour des raisons de droit d'auteur, le présent extrait est fourni uniquement afin d'illustrer le caractère générique de la norme ISO 9001. Il ne s'agit que de « courtes citations justifiées par le caractère scientifique » de notre recherche. Le lecteur intéressé par l'intégralité de la norme peut se la procurer auprès de l'ISO ou de l'un de ses partenaires.

4 Système de management de la qualité

4.1 Exigences générales

L'organisme doit établir, documenter, mettre en œuvre et entretenir un système de management de la qualité et en améliorer en permanence l'efficacité conformément aux exigences de la présente Norme internationale.

L'organisme doit

- a) identifier les processus nécessaires au système de management de la qualité et leur application dans tout l'organisme (voir 1.2);
- b) déterminer la séquence et l'interaction de ces processus;

5.4 Planification

5.4.1 Objectifs qualité

La direction doit assurer que les objectifs qualité, y compris ceux nécessaires pour satisfaire aux exigences relatives au produit [voir 7.1 a)], sont établis aux fonctions et aux niveaux appropriés au sein de l'organisme. Les objectifs qualité doivent être mesurables et cohérents avec la politique qualité.

7.2 Processus relatifs aux clients

7.2.1 Détermination des exigences relatives au produit

L'organisme doit déterminer

- a) les exigences spécifiées par le client, y compris les exigences relatives à la livraison et aux activités après livraison;
- b) les exigences non formulées par le client mais nécessaires pour l'usage spécifié ou, lorsqu'il est connu, pour l'usage prévu;

8.2 Surveillance et mesures

8.2.1 Satisfaction du client

L'organisme doit surveiller les informations relatives à la perception du client sur le niveau de satisfaction de ses exigences par l'organisme comme une des mesures de la performance du système de management de la qualité.

TABLE DES FIGURES

Figure 1- Démarche générale de recherche	22
Figure 2- Plan général de la recherche	25
Figure 3- Plan de la première partie	28
Figure 4- plan du premier chapitre de la première partie	31
Figure 5- Modèle d'un système de management de la qualité (ISO 9001, 2000).....	46
Figure 6- les exigences de la norme ISO 9001 (adapté du sommaire de la norme ISO 9001, 2000).....	48
Figure 7- Le modèle d'excellence selon l'EFQM (Kasperavičiūtė, 2011 : 391)	50
Figure 8- Les incidences positives de la certification ISO 9001 sur les EES.....	63
Figure 9- Les incidences organisationnelles de la certification ISO 9001 sur les EES, inspiré des travaux de Ismail et coll., 2009 ; Rosly et Melissa Ng Lee Yen, 2007 ; Ruzevicius et coll., 2007 ; Singh et Sareen, 2006 ; Bevans-Gonzales et Nair 2004 ; Kiefer, 2003 ; Zuckerman, 2000 ; Moreland et Clark, 1998 ; Van den Berghe, 1998a et 1998b ; Lundquist, 1997.....	64
Figure 10- Les incidences négatives de la certification ISO 9001 sur les EES.....	74
Figure 11- plan du deuxième chapitre de la première partie	81
Figure 12- Les perceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur, adapté de Harvey et Green (1993).....	85
Figure 13- Le client de l'enseignement supérieur, inspiré des travaux de Owlia et Aspinwall (1996b).....	90
Figure 14- La classification des clients de l'enseignement supérieur selon Kanji et Tambi (1999 :131).....	91
Figure 15- Les interprétations de la notion de produit dans l'enseignement supérieur, inspiré des travaux de Becket et Brookes (2008), Shoba (2007), Thonhauser et Passmore (2006) et Shutler et Crawford (1998).....	93
Figure 16- Les éléments de l'approche tridimensionnelle de la qualité des services ; inspiré des travaux de Lehtinen et Lehtinen (1991) et Eiglier et Langeard (1987)	119
Figure 17- Le cadre conceptuel de notre recherche.....	125
Figure 18- Plan de la deuxième partie	132
Figure 19- Plan du premier chapitre de la deuxième partie.....	135
Figure 20- Les caractéristiques de notre démarche de recherche	143

Figure 21- Les étapes d'une analyse de contenu ; adapté de Giannelloni et Vernet (2001)	159
Figure 22- Les étapes de l'analyse des données.....	167
Figure 23- Plan du deuxième chapitre de la deuxième partie.....	178
Figure 24- Le plan de restitution des cas	179
Figure 25- Client et produit du système de management de la qualité de l'EFA.....	181
Figure 26- La répartition des verbatims du cas EFA.....	183
Figure 27- Les processus de management de l'EFA (source : documentation interne)...	190
Figure 28- Client et produit du système de management de la qualité de l'UPV	197
Figure 29- La répartition des verbatims du cas UPV	198
Figure 30- Les objectifs de la démarche qualité de l'UPC (Source : extrait de la documentation interne).....	209
Figure 31- Client et produit du système de management de la qualité de l'UPC	211
Figure 32- La répartition des verbatims du cas UPC.....	212
Figure 33- Les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur classées selon leur fréquence d'apparition lors de l'identification des incidences de la certification ISO 9001 .	236
Figure 34- Le cadre conceptuel modifié.....	238
Figure 35- Les incidences principales identifiées sur chaque dimension de la qualité dans l'enseignement supérieur	250

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les types de reconnaissance des démarches qualité dans l'enseignement supérieur (adapté de Zanin 2004 :156).....	15
Tableau 2- Les principaux paradigmes de la qualité dans l'enseignement supérieur (adapté de Cheng, 2003 : 203)	39
Tableau 3- Illustration des types de référentiels qualité appliqués dans l'enseignement supérieur.....	43
Tableau 4- Les huit principes du management de la qualité (norme ISO 9000, 2000).....	47
Tableau 5- Les avantages et les limites de l'application du modèle EFQM dans l'enseignement supérieur (adapté de Kasperavičiūtė, 2011 : 398).....	51
Tableau 6- Les domaines traités par le référentiel EQUIS (EFMD, 2011).....	53
Tableau 7- Récapitulatif des principales recherches analysées concernant les incidences de la certification 9001 sur les EES	62
Tableau 8- Apports et limites de la littérature consacrée aux incidences de la certification ISO 9001 sur les EES.....	76
Tableau 9- Quelques éléments de définition de la qualité dans l'enseignement supérieur .	83
Tableau 10- L'application des dimensions du modèle SERVQUAL à l'enseignement supérieur, adapté de Chua (2004).....	97
Tableau 11- Les six dimensions de l'outil HEdPERF, adapté de Firdaus (2006).....	100
Tableau 12- Les dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur (Owlia et Aspinwall, 1996a : 19)	101
Tableau 13- Modèle révisé des dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur (Owlia et Aspinwall, 1998 : 517).....	104
Tableau 14- Les différentes conceptions des trois éléments de l'enseignement supérieur en tant que système	107
Tableau 15. Une comparaison des principaux modèles utilisés pour l'étude la qualité dans l'enseignement supérieur.....	113
Tableau 16- Les différentes visions de l'objet de recherche selon le paradigme choisi, adapté de Thiétart et coll. (2007)	137
Tableau 17- Application du principe de réplication : les traits communs et les particularités des trois cas étudiés dans notre recherche	147
Tableau 18- Les sources de variations dans l'étude de cas ; adapté de Giordano et coll. (2003 :52).....	148

06Tableau 19- La cible et le nombre des entretiens effectués.....	151
Tableau 20- Correspondance entre les questions de recherche et le guide d’entretien	152
Tableau 21- Synthèse de la collecte des données	157
Tableau 22- Dictionnaire des thèmes illustré	161
Tableau 23- Illustration de l’analyse verticale et horizontale; inspiré de Giannelloni et Vernette (2001).....	165
Tableau 24- Les critères de la fiabilité de notre recherche.....	169
Tableau 25- Les critères de la validité interne de notre recherche	171
Tableau 26- Les critères de la validité externe de notre recherche	173
Tableau 27- Récapitulatif des résultats du cas EFA	192
Tableau 28- Récapitulatif des résultats du cas UPV.....	206
Tableau 29- Récapitulatif des résultats du cas UPC.....	220
Tableau 30- Récapitulatif de l’étude comparative des cas	225
Tableau 31- Les réponses apportées par les études de cas à nos questions de recherche .	239
Tableau 32- Les caractéristiques essentielles de notre recherche.....	247

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION GENERALE	12
1. Cadre général de la recherche	12
2. Problématique de la recherche	17
3. Les objectifs de la recherche	19
4. Démarche générale de la recherche	19
5. Plan de la thèse	23
PARTIE I : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	26
Introduction de la première partie	27
CHAPITRE I. ISO 9001 ET L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : DE L'IMPLANTATION À L'ÉTUDE DES INCIDENCES	29
Introduction du chapitre I	30
Section 1- L'implantation de la norme ISO 9001 au sein des établissements d'enseignement supérieur	32
1. Le développement du management de la qualité dans l'enseignement supérieur	32
2. La certification ISO 9001 par rapport aux autres démarches qualité appliquées à l'enseignement supérieur	42
Section 2- Les différentes perceptions des incidences de la certification ISO 9001 sur les établissements d'enseignement supérieur	61
1. Les incidences positives de la certification ISO 9001 sur les EES	63

2. Les incidences négatives de la certification ISO 9001 sur les EES	71
3. Les apports et les limites de la littérature consacrée aux incidences de la certification ISO 9001 sur les EES	75
Conclusion du chapitre I	78
CHAPITRE II. DES APPROCHES DIFFÉRENTES DE LA QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	79
Introduction du chapitre II	80
Section 1- les définitions et les conceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur	82
1. Les principaux essais de définition de la qualité dans l'enseignement supérieur	82
2. Esquisse d'une identification des principaux critères délimitant le concept de qualité dans l'enseignement supérieur	88
Section 2- Les dimensions et les modèles liés à la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur	94
1. Quelques difficultés relatives à la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur	94
2. Le prisme de l'approche de la qualité des services	95
3. Le prisme de l'approche système (<i>Input-Process-Output</i>)	106
Section 3- Proposition d'un modèle d'étude des incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur	111
1. Les raisons du choix du modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services	112
2. Les fondements théoriques du modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services	117
3. Le modèle quadri-dimensionnel de la qualité des services appliqué aux établissements d'enseignement supérieur	121

Conclusion du chapitre II	128
Conclusion de la première partie	129
PARTIE II : ÉTUDE EMPIRIQUE DES INCIDENCES DE LA CERTIFICATION ISO 9001 SUR LA QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON UNE APPROCHE RÉTROSPECTIVE	130
Introduction de la deuxième partie	131
CHAPITRE I. LA STRATEGIE D'ACCÈS AU RÉEL	133
Introduction du chapitre I	134
Section 1- les choix méthodologiques et le positionnement épistémologique	136
1. Notre positionnement épistémologique	136
2. Nos choix méthodologiques	139
Section 2- Le choix et la représentativité des cas	144
1. Les critères de sélection des cas	144
2. Le nombre et la représentativité des cas	146
Section 3- La collecte et le traitement des données	149
1. La collecte des données	149
2. Le traitement des données	158
3. La Validité et la fiabilité de la recherche	168
Conclusion du chapitre I	174
CHAPITRE II. ANALYSE DES CAS ET SYNTHÈSE DES RESULTATS	176

Introduction du chapitre II	177
Section 1- Analyse thématique des cas	179
1. Le cas d'une école consulaire, EFA : La certification ISO 9001 en tant que vecteur de transfert des connaissances et d'amélioration pédagogique	180
2. Le cas d'une université privée, UPV	195
3. Le cas d'une université publique, UPC	208
Section 2- analyse transversale des cas	222
1. Étude comparative des cas	222
2. Retour à la littérature : les incidences révélées par notre recherche par rapport à celles issues des travaux de recherche précédents	229
Section 3- Synthèse des résultats	233
1. Quel est le périmètre de la certification ISO 9001 dans l'enseignement supérieur au Maroc ?	233
2. Comment les concepts fondamentaux de la norme ISO 9001 sont-ils interprétés lors de la mise en place du système de management de la qualité par les EES?	234
3. Comment les parties prenantes de l'EES perçoivent-elles les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité de l'enseignement supérieur ?	235
Conclusion du chapitre II	241
Conclusion de la deuxième partie	243
CONCLUSION GENERALE	244
1. Les principaux résultats	248
2. Les apports de notre recherche	251

3. Les limites	253
4. Les perspectives	254
BIBLIOGRAPHIE	256
ANNEXES	270
TABLE DES FIGURES	294
LISTE DES TABLEAUX	297
TABLE DES MATIERES	300

Badr ABOUZAIID

Groupe de Recherche en Management – GRM (EA 4177)

Université de Toulon

LES INCIDENCES DE LA CERTIFICATION ISO 9001 SUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. L'EXPÉRIENCE DU MAROC.

Résumé

La qualité dans l'enseignement supérieur revêt un intérêt indubitable à l'échelle internationale. Face au constat du manque de consensus sur la définition de ce concept et à la diversité des référentiels utilisés, nous proposons une étude qui vise à comprendre les incidences de la certification ISO 9001 sur la qualité dans l'enseignement supérieur. À cette fin, nous avons élaboré un cadre conceptuel fondé sur la littérature consacrée à ce sujet. Ce cadre est une modélisation des dimensions de la qualité dans l'enseignement supérieur et constitue, suivant la méthode qualitative par études de cas, le prisme sous lequel les données sont collectées et traitées auprès de trois établissements d'enseignement supérieur.

Nos études de cas sont réalisées au Maroc, où la norme ISO 9001 constitue, contrairement à plusieurs autres pays, le référentiel principal utilisé dans l'enseignement supérieur. Nos résultats montrent que cette certification peut avoir plusieurs incidences positives sur la qualité dans l'enseignement supérieur, y compris les aspects pédagogiques, à condition de bien définir le périmètre de la certification et d'adapter l'interprétation des exigences de la norme aux particularités de l'enseignement supérieur.

Mots clés : ISO 9001, Enseignement supérieur, Management de la qualité.

**The impact of ISO 9001 certification on quality in higher education.
The experience of Morocco.**

Abstract

Quality in higher education has an undeniable interest at the international level. Confronted with the fact that there is a lack of consensus on the definition of this concept and a diversity of standards used, we propose a study aiming at understanding the implications of ISO 9001 certification on the quality of higher education. To that end, we have worked out a conceptual framework based on the literature devoted to this subject. This framework is a modelization of the dimensions of quality in higher education and constitutes, in accordance with the qualitative method of case studies, the outlook according to which data from three higher education institutions are collected and processed.

Our case studies have been carried out in Morocco, where the ISO 9001 standard is, contrary to several other countries, the main referential used in higher education. Our results show that this certification can have several positive impacts on the quality of higher education, including pedagogical aspects, as long as the perimeter of the certification is well defined and the requirements of the standard are adapted to the specificities of higher education.

Keywords : ISO 9001, Higher education , Quality management.